د. بليغ حمدي إسماعيل



في تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

(النَّظَرِيَّةُ وَ التَّطْبِيقُ)



المَرْجِعُ فِي تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

(النَّظَرِيَّةُ وَ التَّطْبِيقُ)

د. بَلِيْغ حَمْدِي إِسْمَاعِيْل

الكتاب: المَرْجِعُ فِي تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.. (النَّظَرِيَّةُ وَ التَّطْبِيقُ)

الكاتب: د. بَلِيْغ حَمْدِي إِسْمَاعِيْل

الطبعة: ٢٠٢٢

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم –
الجيزة - جمهورية مصر العربية
هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣
APA
http://www. bookapa.com E- mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

إِسْمَاعِيْل، بَلِيْغ حَمْدِي
المَرْجِعُ فِي تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.. (النَّظَرِيَّةُ وَ التَّطْبِيقُ)/ د. بَلِيْغ حَمْدِي إِسْمَاعِيْل

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٣٩٦ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ١ – ٣١٣ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ١٩٧٥٢ / ٢٠٢١

المَرْجِعُ فِي تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

(النَّظَرِيَّةُ وَ التَّطْبِيقُ)






mohamed
mohamed
mohamed khatab
mohamed
mohamed
mohamed khatab
mohamed
mohamed
mohamed khatab

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

﴿ قُلْ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (26) تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنْ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنْ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (27)﴾ (سورة آل عمران:26ـ27)



مفتتح الكتاب

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً (صلى الله عليه وسلم) عبده ورسوله.

هذه فصول أعدت من أجل المساهمة في تطوير تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية بالمرحلتين الجامعية و الثانوية، موجهة في المقام الأول إلى القائمين على تدريس وتعليم اللغة العربية ومهاراتها، وكذلك يمكن أن يفيد منها طلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية والآداب ومعاهد إعداد المعلمين، بما يتضمنه الكتاب من توجيهات وإرشادات تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم. وكذلك الاستعانة باستراتيجيات التدريس أثناء قيامهم بالتدريب في التربية الميدانية. وكانت فصول هذا الكتاب نتيجة عدة تساؤلات من واقع خبرة المؤلف بالتدريس في المرحلتين الجامعية، والثانوية، حاول المؤلف أن يبحث عن إجابات وافية وشافية لها.

ومن هذه التساؤلات التي فرضت نفسها ما يلي: هل واقع تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، لاسيما في معاهد ومؤسسات إعداد معلم اللغة العربية يرقى إلى منزلتها؟، وإلى الدور الذي ينبغي أن تحققه والوظائف التي ينبغي أن تقوم بها، ويمكنها من أن تكون أداة فاعلة في مساعدة المناهج الدراسية على مواجهة التحديات المطروحة؟ أم أن هذا الواقع هو التحدي الأكبر والحقيقي للمناهج الدراسية؟

فمن حيث المنهج نجد أنه يندر أن يوجد ضمن أنشطة كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية ما ينمي تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير، كالتخطيط والمتابعة والتحكم والمراقبة والتقييم، واهتمام أسئلة المناقشة بموضوعات القراءة والقصة والأدب بمستويات التذكر وتعرف الحقائق والمعلومات واقتصارها على كلمات مثل: هل، ولماذا، ووضح، وبين، هذا بالإضافة إلى أنه لا يوجد للكفاءة اللغوية أي منهج واضح ومحدد، قائم على أسس علمية وتربوية متفق عليها.

ومن حيث طرائق التدريس نجد أن هناك قصوراً شديداً في تدريس عمليات التفكير ضمن برامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، هذا بالإضافة إلى عدم وجود خطة دراسية متكافئة لتعليم مهارات التفكير ضمن المنهج الدراسي، أو استخدام طرائق من شأنها تنمية مهارات الفهم

القرائي مع أهميتها.

كما أن المعلم في تدريس اللغة العربية لا يلتفت إلى تعليم وتنمية مهارات التفكير المختلفة، الذي يشبع رغبات طلاب المرحلة الثانوية بالتحديد، بالإضافة إلى عدم التفاته إلى تعليم وتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لديهم، ولجوء بعض المعلمين إلى قراءة بعض فقرات محتوى الكتاب المدرسي لتفسير بعض الكلمات الصعبة أو التأكيد على بعض الآراء التي يشعر المتعلم بغموضها، أو عدم قدرته على فهم محتواها، إذ يميل بعض المعلمين إلى سرد الموضوعات أو كتابة ملخصات مبتسرة حولها.

ومن ثم فإن الصورة الحالية لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية تحتاج إلى إعادة النظر من حيث تحديد أهدافه، والاهتمام بتنمية التفكير والإبداع، ومعرفة طرائق تدريسه، الأمر الذي نتج عنه ما نراه اليوم من ضعف ملحوظ، وتدن واضح في مستوى الطلاب في ممارسة عمليات التفكير، والكفاءة اللغوية، بالإضافة إلى معاناتهم في الفهم القرائي للنصوص.

ولم تعد قضية ضعف الطلاب في ممارسة عمليات التفكير، أو في الفهم القرائي، والكتابة الإبداعية وتدني مستوى تدريسها من القضايا المستترة، وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، ليست في ميدان اللغة العربية فحسب، بل في ميدان تعليم اللغات بصفة عامة. بالإضافة إلى ضعف الطلاب ـ الذي يكاد أن يكون عاماً ـ في اكتسابهم واستخدامهم للقواعد اللغوية، وأصبح النحو العربي يمثل عبئاً كبيراً عليهم، دون محاولة جادة للتصدي لهذه المشكلة.

وقد تبين للمؤلف ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية، وكذلك طلاب المرحلة الثانوية عن طريق الملاحظة الذاتية في أثناء تدريسه لطلاب شعب اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المنيا، وكذلك طلاب كليتي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية، والشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، والتدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

د. بليغ حمدي إسماعيل

الباب الأول

النظرية

الفصل الأول

مدخل إلى تعليم اللغة العربية

اللغة:

اللغة ككرة، أصلها لغو، من باب دعا وسعى ورضى، ووزنها فعة، حذفت لامها، وعوض عنها هاء التأنيث، وتجمع على لغى، ولغات، ولغون، وهي الصوت مطلقاً، واللهج (الولوع) بالشئ والخطأ والسقط (ما لا يعتد به) والنطق والهذيان، والباطل، ولم ترد لفظة لغة في القرآن الكريم، وإنما ورد مكانها اللسان، بينما وردت لفظة (اللغو) في غير معنى اللغة.

أما بالنسبة إلى مفهوم اللغة اصطلاحاً فإن إيجاد تعريف ملائم للغة أمر في غاية من الصعوبة، وقد أمضى علماء اللغة والفلاسفة القرون العديدة في محاولة إيجاد تعريف ملائم للمصطلح، والتعريف ما هو في حقيقة الأمر إلا نظرية مركزة، والنظرية ببساطة ما هي إلا تعريف موسع.

وقد اهتم القدماء والمحدثون من اللغويين بتقديم تعريف للغة يوضح معناها، ويبين المقصود بها، وقد نال التعريف الذي قال به (ابن جني) شهرة واسعة لدى المحدثين من اللغويين العرب، واهتم الكثيرون بشرحه وبيان مقصده، ويرى (ابن جني) اللغة على أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

وهذا التعريف دقيق في جوهره مع عناصر تعريف اللغة عند الباحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية، ويبين أيضاً أن وظيفتها الاجتماعية هي التعبير ونقل الأفكار في إطار البيئة اللغوية. وقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد المذاهب والاتجاهات المختلفة التي تنظر إلى اللغة سواء باعتبارها أداة يتبادل أفراد المجتمع الواحد بواسطتها الأفكار، والمعارف، أو باعتبارها وسيط يسهل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وفي ضوء هذين الاتجاهين تعددت التعريفات واختلفت فيما بينها.

ويرى ميللر Miller اللغة على أنها "استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر"، ويعرفها جون كارول John Carroll بأنها "النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تصف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية".

بينما يرى موريس MORRISاللغة بأنها "مجموعة من علامات ذات دلالة جمعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة"، وهي ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتآلف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً.

وتعرف دائرة المعارف الأمريكية اللغة بأنها "نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية"، ويعرفها سابير بأنها "وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان تمكنه من تبادل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغليب والتعميم يصدرها أعضاء النطق إرادياً".

كما يعرفها فينوجيارو (1964) Finocchiaro بأنها " نظام عشوائي من الرموز الصوتية، يمكن هذا النظام الناس في ثقافة واحدة، أو من تعلم هذه الثقافة، من الاتصال والعلاقة مع بعضهم البعض". أما باي (1966)Pei فيرى أن اللغة " نظام من الاتصال الصوتي يتم من خلال أعضاء النطق والسمع، يوجد هذا النظام بين أفراد المجتمع، ويستعملون رموزاً صوتية، والعلاقة بين مسمياتها ومدلولاتها علاقة اتفاقية متعارف عليها".

أما معجم راندوم هاوس (1966) Random House Dictionary فيعرف اللغة بأنها " أي مجموعة أو نظام من الرموز اللغوية التي تستعمل بطريقة متشابهة عند مجموعة من الناس"، أما واردوف (1972) Wardhaugh فيعرف اللغة بأنها نظام من الرموز الصوتية التي تستعمل للاتصال الإنساني، وهذا النظام يتصف بأن العلاقة بين الرمز الصوتي ومدلوله علاقة اتفاقية. وتعرف الموسوعة الفرنسية اللغة بأنها " علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة، إما مستثارة أو مباشرة، أو مخمنة عن طريق الارتباط". ويعرف ماكس موللر اللغة بأنها " تستعمل رموزاً صوتية مقطعية، يعبر بمقتضاها عن الفكر".

وعرّف علماء النفس اللغة، فرأوا أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية و العاطفية و الإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها

تحليل أية صورةٍ أو فكرةٍ ذهنيةٍ إلى أجزائها أو خصائصها، و التي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرّة أخرى بأذهاننا و أذهان غيرنا، و ذلك بتأليف كلماتٍ و وضعها في ترتيبٍ خاصٍ.

و يرى الدكتور أنيس فريحة أن اللغة أكثر من مجموعة أصواتٍ و أكثر من أن تكون أداةً للفكر أو تعبيراً عن عاطفةٍ، إذ هي جزءٌ من كيان الإنسان الروحي، و أنها عمليةٌ فيزيائيةٌ بسيكولوجية على غايةٍ من التعقيد.

و هناك تعريفات عديدة أخرى، تتفق حيناً و تختلف حيناً آخر. و لعلّ مصدر التباين في هذه التعريفات ناشئٌ عن منطلقات أصحابها الفكرية. فمن تعريف وصفيٍ خارجيٍ، إلى تعريف نفسيٍ داخليٍ، إلى آخر يمثل نظرة فلسفيةً معينةً لواقع الإنسان و وجوده و نشأته. علماً أن الناظر إلى واقع اللغة الإنسانية - وصفاً و تقريراً - يجد أنها أصوات و ألفاظ و تركيب منسقة في نظامٍ خاصٍ بها، لها دلالاتٌ و مضامين معينة، يعبّر بها كل قومٍ عن حاجاتهم الجسدية و حالاتهم النفسية و نشاطاتهم الفكرية.

خلاصة وتعقيب:

لاشك أنه في ضوء التعريفات السابقة للغة أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور المختلفة، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، وهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصه المميزة، والتي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا، وأذهان غيرنا من أفراد المجتمع الواحد، وذلك بوضعها في ترتيب وتنظيم خاص.

كما أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع من المعرف اللغوية، بما فيها المعاني و المفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً. كما أنها نظام من الرموز الصوتية يتألف من أصوات تنجم عن جهاز النطق البشري، وإنساني فهو نتاج للجهد الجماعي البشري، ونظامي لأنه يخضع لقواعد تقرر تركيبه.

وعندما نحاول التوفيق بين المواضعات المختلفة للغة نستطيع أن نخرج بمجموعة من السمات الخاصة التي تصف اللغة وهي:

1ـ اللغة لها طبيعة منظمة وتوليدية.

2ـ اللغة مجموعة من الرموز العشوائية.

3ـ هذه الرموز صوتية ولكنها قد تكون مرئية.

4ـ الرموز تستعمل للاتصال بين الجماعات.

5ـ اللغة توجد في مجتمع وثقافة.

6ـ الأفراد يكتسبون اللغة بنفس الطريقة تقريباً، أي أن اللغة والتعليم اللغوي لهما جميعاً صفات عامة متماثلة.

7ـ اللغة أداة للفكر، وتعبير عن العاطفة.

8ـ اللغة جزء من كيان الإنسان الروحي.

9ـ اللغة عملية فيزيائية اجتماعية على غاية من التعقيد.

النظريات المفسرة للغة:

تناول علماء اللغة، وعلماء النفس قضية اكتساب اللغة، في محاولة ـ قد تكون جادة ـ لتفسير كيفية اكتساب الفرد (الطفل) اللغة. وقد اختلفت الآراء بشأن تلك القضية أو الظاهرة، بحسب فلسفتهم وإطارهم المرجعي. لم تعد اهتمامات علم اللغة الحديث مقتصرة على الجوانب النظرية والتحليلية في دراسة اللغة فقط، بل أضيفت إليها اهتمامات، ومهام جديدة – بخاصة بعد ظهور علم اللغة التطبيقي- تهدف إلى خدمة المجتمع، ومن هذه المهام: الاهتمام بدراسة عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام، وعلاجها إن أمكن، ومنها أيضاً الاهتمام بدراسة نمو الطفل اللغوي، ومنها أيضاً الاهتمام بدراسة ظاهرة اكتساب اللغة، بالإضافة إلى دراسة مهارات الاتصال اللغوي، وغير ذلك من الموضوعات التي لها علاقة وثيقة باللغة والمجتمع. وفيما يلي نورد بشكل موجز أبرز النظريات التي تناولت قضية اكتساب اللغة عند الإنسان والتي أشارت إليها بعض الأدبيات اللغوية والتربوية:

أ ـ نظرية المحاكاة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاة الطفل لما ينطقه أبواه والمحيطون به. فالطفل يكتسب اللغة بمحاكاة من يتعايش معهم ويصل إليه كلامهم، إذ يتعلم

الطفل أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل التـي تـزداد بنضـج الجهـاز الصـوتي، وسـماع كـلام الآخرين من خلال التواصل اللغوي.

واللغة التي يتعلمها الطفل وفق هذه النظرية هي لغة والديه، ويقع على عـاتقهم العـبء الأكبر في تعلم اللغة، ويرى راتب عاشور(2003) أن الوقت المناسب لاكتساب الأطفال اللغة بهذه الوسيلة هو الربع الأخير مـن السـنة الأولى، وتسـتمر لـديهم حتـى أوائـل السـنة الرابعـة. ولقـد تعرضت هذه النظرية إلى النقد والمعارضة، فهي لم تعلل لنا أسباب محاكـاة الطفـل لأبويـه، كـما أنها لم تلمح أو تشير إلى الميكانيزمات النفسية والبيولوجية التي تعمل عـلى اكتسـاب اللغـة مـن خلال هذه المحاكاة. ورغم بساطة هذه النظرية والنقد الموجه لها إلا أن بعضهم يعتـبر المحاكـاة أهم عامل في تعلم اللغة عند الطفل.

ب ـ النظرية السلوكية:

أثرت المدرسة السلوكية في علم النفس على الدراسات اللغوية حتى الخمسينيات من القرن الماضي، حيث نظر سكينر إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة مثلها في ذلـك مثـل العـادات الأخـرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة. فاللغة في رأيهم تتألف من ردود أفعال أو استجابات خارجية يصبح الشكل المقبول اجتماعياً للسلوك عن طريق التعزيز أو الثواب الذي يقدمه المجتمع سواء اقتصر ذلك المجتمع على الوالدين في بادئ الأمر أو امتد إلى أبعد من ذلك.

وافترض سكينر أن اللغة نمط من أشكال السلوك العامة، ويرى أن من شأن المثيرات اللفظيـة والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلمهـا الطفـل بواسـطة التعزيـز، ويؤكـد عـلى أن تعزيز السلوك اللفظي يتم بواسطة الآخرين. وتلقي الطفل للتعزيزات الإيجابية مـرتبط بتأديتـه للاستجابة اللفظية الصحيحة. أما عملية الاكتساب فتعزز هنا بالقدر الذي تتكرر فيـه الاسـتجابة اللفظية، فالطفل عندما يتلفظ بكلمة ما يستجيب الكبار له، ويوفرون له ما يطلبه فيتم تـدعيم الاستجابة، وتتكرر هذه العملية كلما لفظ الطفل كلمة يطلب بواسطتها شيئاً من الكبـار، وكلـما دعم الكبار كلامه من خلال توفير الشئ له يتم تدعيم هذه الاستجابات.

ج ـ نظرية التطابق:

تقوم هذه النظرية على عدة مبادئ من أهمها ما يلي:

- التطابق بين اكتساب لغة الأم و تعلم اللغة الثانية.
- لا تأثير للغة الأم في اكتساب اللغة الثانية و تعلمها.

ولهذه النظرية عدة عيوب من أهمها ما يلي:

- تجاهل كثير من الظروف المحيطة في التعليم مثل التطور المعرفي و الظروف الاجتماعية و التعليمية إلى آخره من الظروف التي تؤثر في التعلم و الاكتساب.وتنبع أهمية هذه النظرية من خلال تركيزها على إمكانية النظر في الاستراتيجيات و الآليات المتشابهة و المستخدمة في تعلم اللغة الأم و اللغة الأجنبية.

د - نظرية التباين

يمكن أن تنتسب هذه النظرية إلى (روبرت لادو) صاحب كتاب اللسانيات عبر الثقافات الذي نشر في أوائل الخمسينات.

وتقوم هذه النظرية على النقاط التالية:

1 ـ إن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر كثيرا في بنية اللغة الأم (أصواتها , وصرفها , و نحوها , وثقافتها)

2 ـ النقل الايجابي و النقل السلبي:

- النقل الإيجابي: ويعني أن متعلم اللغة الأجنبية يسهل عليه تعلم الأنماط اللغوية التي تشبه أنماط لغته الأم

- النقل السلبي: ويعني أن متعلم اللغة الأجنبية يصعب عليه تعلم الأنماط المختلفة عن أنماط لغته الأم فلذلك أن وجوه الاختلاف هذه ستمثل صعوبات له على المدرسة البنيوية

3 ـ أهمية المقابلة بين اللغتين للتنبؤ بالصعوبات ثم وضع منهاج تعليمي في ضوء ذلك التنبؤ.

أما عيوب هذه النظرية فتتمثل في ما يلي

- الاقتصاد على جعل التداخل بين اللغتين سببا رئيسا وحيدا لأخطاء المتعلم و تجاهل تأثير التداخل في النظام اللغوي المتعلم.
- إن هذه النظرية تعجز عن التنبؤ بالأخطاء من خلال ظاهرة ما يسمى بالتحاشي أو التجنب المقصود.

هـ ـ نظرية الجهاز الضابط:

تنسب هذه النظرية لـ (ستيفن كراشن) وتهتم هذه النظرية بالعلاقة بين التعلم التلقائي , والتعلم الموجه.

أسس النظرية:

• تقوم هذه النظرية على طريقتين لتعلم اللغة الأجنبية وهما:

- اكتساب اللغة لا شعوريا على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض حياتية.
- تعلم اللغة إرادياً وهنا يتمكن المتعلم من القواعد اللغوية للغة الثانية دون اهتمام كبير بالتواصل اللغوي المباشر.

و ـ نظرية تشومسكي:

يرى تشومسكي أن اللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص عامة ترجع في أصلها إلى العقل، وهذه الخصائص العامة هي جزء من الملكة الفطرية التي يمتلكها الطفل، والبالغ على السواء بحكم امتلاكه لهذه الآلة الفريدة والمميزة للإنسان، وهي العقل، وتظهر آثار تلك الخصائص العامة عندما يتعرض الطفل عن طريق السماع للاستعمال اللغوي في بيئته، حيث يقدم له هذا السماع المادة اللغوية التي تعمل فيها الملكة الفطرية، ومن ثم يستطيع استخدام تراكيب معقدة وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره بسهولة ويسر.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة. توحي هذه السرعة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب

اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتلقاها وتكوين الفرضيات حول كيفية التركيبات اللغوية.

ويرى تشومسكي أنه يجب التركيز على الكفاية اللغوية وهي معرفة المتكلم أو السامع للغته، وعليه فقواعد اللغة عنده هي وصف للكفاية الحقيقية للمتكلم المثالي، فالهدف الاستراتيجي للسانيات هو الكشف عن المقدرة اللغوية المشتركة بين جميع المتكلمين التي تمكنهم من فهم وبناء عدد غير محدود من الجمل الصحيحة قواعدياً والتي لم تسمع من قبل وأما الأداء فشأ ثانوي، إذ لا يشكل سوى قمة جبل كبير من الكفاية اللغوية التي يتحكم في تشكيلها عوامل كبيرة لا تتعلق بعلم اللغة.

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات اللغوية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، بخاصة بعد أن عارضت النظرية الوصفية البنيوية السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب اللغوي تتم عن طريق التلقين، والاستجابة الشرطية، والحافز.

ويمكن تلخيص موقف هذه النظرية من ظاهرة اكتساب اللغة من خلال النقاط الآتية:

1- إن اكتساب البنى اللغوية عند جميع أطفال البيئة الواحدة يتم على نسق واحد.

2- يكتسب الطفل السليم المعرفة اللغوية من خلال تعرض شفاف لما يسمعه، دون تدرج.

3- يستطيع الطفل أن يكتسب لغة قومه في خلال أربع سنوات بطريقة سهلة وميسرة.

4- يجب ألاّ تتعدى خصائص لغة الطفل التي يكتسبها قدراته الطبيعية على الاستيعاب.

5- إن الطفل السليم لا يكتسب اللغة واستعمالاتها فحسب، بل يمتلك القدرة والتقنية على التواصل اللغوي، وبالتالي يتمكن من إدراك أهمية اللغة ودورها الوظيفي في المجتمع الذي يعيش فيه.

6- إن الطفل الذي نجح في اكتساب لغة قومه يكون قد نمَّى في ذاته تصوراً داخلياً لتنظيم من القواعد، يسمَّى "الكفاية اللغوية" أو "القدرة اللغوية".

فالنظرية التشومسكية (التوليدية والتحويلية) ترى أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي عملية اكتساب تنظيم من القواعد بالغ التعقيد يؤهله لتعلم لغته من خلال تعرضه مباشرة

للمظاهر اللغوية المحيطة به، وهذا شيء خاص بالإنسان وحده، لا يشاركه فيه مخلوق آخر؛ لما ميزه الله به من عقل ومنطق عن غيره من المخلوقات الأخرى. وبذلك تكون هذه النظرية قد هدمت كثيراً من المفاهيم السائدة قبلها في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة. إذ ترى أن الطفل بصفته إنساناً يتوصل في خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً إلى اكتساب الكفاية اللغوية، وهي المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلم اللغة.

ويخالف هذا التفسير –بصورة أساسية- التفسير الذي كان سائداً قبل ذلك، والذي يتلخص في أن الطفل ينقل لغة قومه، ويحاكيها إلى أن يتوصل إلى الإلمام بها، وفي أن ذهن الطفل صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة، وهذا هو التفسير الذي تتبناه النظرية السلوكية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، والتي يمكن تلخيص موقفها في النقاط الآتية:

1 ـ إن اكتساب الطفل لغة قومه يندرج ضمن إطار نظرية التعلم، فهو شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولا يختلف عن أية مهارة سلوكية أخرى.

2 ـ يتم اكتساب الفونولوجيا عند الطفل من خلال تحويل الأصوات العفوية إلى أصوات لغوية عن طريق تدعيمها، أو عن طريق تعزيز الطفل باتجاه اكتساب الأنماط الصوتية من الكبار.

3 ـ تتولد الاستجابات اللفظية عند الطفل عبر المثير، أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز من خلال محاولات الطفل التلفظ بها. إن محاكاة الكلام هي بمثابة تشجيع، ومكافأة للمناغاة التي يقوم بها الطفل في أول مراحل الاكتساب. يكتسب الطفل –من وجهة نظر هذه المدرسة السلوكية– أصوات اللغة بصورة آلية من خلال التكرار، والتواصل، والممارسة المستمرة لهذه العادات اللفظية. يتم اكتساب الطفل طريقة نطق الكلمات، وفهم معانيها وتركيبها في جمل مفيدة عبر مسار شرطي.

ويرفض تشومسكي هذه النظرة إلى اكتساب اللغة؛ لأنها قائمة على آراء سابقة وأولية؛ ولأنها تنظر إلى الإنسان على أنه آلة، أو على أنه لا يختلف عن الحيوان، ولا تراعي قدراته العقلية والمنطقية والفكرية. ويتبين مما سبق أن نظرة تشومسكي إلى عملية اكتساب اللغة تختلف كلية عن النظرة السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب تتم تدريجياً من خلال لا شيء، أو من خلال "دماغ فارغ"، وبواسطة الاستقراء والتعميم، وبدون أية ضوابط بيولوجية.

أهمية اللغة ووظيفتها:

للغة بصفة عامة وظائف مهمة رصدها العلماء واللغويون والباحثون دون التفرقة بين اللغة المكتوبة، أو المسموعة، أو المنطوقة، حيث إن هذه الاعتبارات الثلاثة تؤدي وظيفة واحدة هي التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد. ولا ريب في أن وجود عدة لغات وقت التنزيل بدا لنا فضل العربية، وشرفها على سائر اللغات، وتكريم الله بالاختيار كلغة لكتابه الأخير ﴿ إنا جعلناه قرآنا عربياً لعلكم تعقلون﴾.

وإذا كانت الكتب والدراسات والأدبيات اللغوية أسهبت في الحديث عن أهمية ووظيفة اللغة وتعدد مناحي استخداماتها، فيمكن أن نحدد أهمية ووظيفة اللغة في مظهرين اثنين؛ الفردي والاجتماعي، ولعل هذا التقسيم يتفق مع ما يسمى بالكفاءة اللغوية التي سيأتي الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الثاني. فأما على المستوى الفردي، فاللغة تسهم في إخراج الفكرة من ذهن صاحبها إلى عالم الإدراك الخارجي، فتترجمها إلى صورة بارزة ذات كيان ومعالم. فالإنسان تجول في خاطره مجموعة من الأفكار والمعاني تظل كامنة إلى أن يقدمها في صورة مكتوبة، أو منطوقة، ويستطيع أن يصور ويجسد بذلك مشاعره واتجاهاته المختلفة. واللغة بذلك تعد أداة للفكر ووسيلة للتعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس.

اللغة والتفكير:

يرى أصحاب النظرة الفكرية للغة أن اللغة نظام لاكتساب العادات، ويكتسب الفرد من خلالها الخبرة عن طريق التجربة، وأن آليات الذهن اللغوية تعتبر مدخلاً عاماً لفهم طبيعة عمل الآليات الأخرى كالإدراك البصري والحدث.

ويرى (فندريس) أن اللغة في بعض الأحيان تستطيع أن تعدل من العقلية وتنظمها، فعادة وضع العقل في مكان بعينه دائماً يمكن أن تؤدي إلى صورة خاصة في التفكير، وأن يكون لها أثر في طرق الاستدلال. ويؤكد فندريس أن اللغة إذا كانت مرنة وخفيفة ومقتصرة على الحد الأدنى من القواعد النحوية سمحت للفكرة بالظهور في وضوح تام وأتاحت لها حرية الحركة.(عبد الغفار هلال، 1983).

وتبرز أهمية اللغة في علاقتها بالفكر والتفكير، حيث إن هناك علاقة وطيدة ومباشرة بين

اللغة والفكر تتضح لنا ما أن نـربط بـين تجريديـة الفكـر وحقيقـة أن اللغـة نظـام يعمـل عـلى مستوى المفاهيم والمجردات من مقولات وعلاقات وسمات، كما أن اللغـة وسـيلة لإدراك ظـواهر ثنائية مثل الزمان والمكان ؛حيث إنها تعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل، والتوقف والاسـتئناف والاستمرار.

وفي إطار العلاقة التبادلية بين اللغة والفكر تبدو العلاقة التبادليـة في أوضـح صـورها، فكـما يسمو الفكر بلغته، يمكن للغة أن تسمو بفكر صاحبها، ويشهد تـاريخ الفكـر الإنسـاني أن اللغـة كانت أشد الأسلحة الأيديولوجية ضراوة، وهي الوسيلة والأداة القوية في السيطرة على الفكر.

وعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية مـن تفسـير وتحليـل وموازنـة وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كـل هـذه العمليـات عنـدما تمـده اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار.(محمود الناقة، 2001).

ويرى هيمبولدت أن اللغة هي التي تحدد الفكر، وأن الاثنين متلازمان، بل إنـه يـذهب إلى حد القول بأن اللغة هي الفكر. ويقول في هذا: " إن اللغة هي العضـو الأسـاسي للفكـر، فـالفكر واللغة هما شئ واحد وغير قابلين للانفصال". ويرى (سابير) من جهته شيئاً مماثـلاً إلى حـد كبـير بقوله: " إن تشكيل الفكر مـن دون اللغـة أمـر مسـتحيل "، مضـيفاً أن " الشـعور الـذي يسـاور الكثيرين بأنه يمكن التفكير أو التعليل من دون اللغة أمر وهمي ".

ثم يأتي (وورف) ويطرح وجهة نظره في موضوع وظيفة اللغة في التفكير بقوله " إن النظـام اللغوي لكل لغة ليس مجرد أداة تستخدم لإعادة التعبير عـن الأفكـار، بـل إنـه المشـكل للأفكـار والمرشد للنشاط الذهني للفرد، ولتحليل انطباعاته ولتركيب المخزون الذهني".

لذا أصبح من الواضح لنا بشكل مطرد أن الحديث عن التفكـير مـع تجاهـل اللغـة يفتقـد كثيراً إلى التوازن نظراً لأن الألفاظ ليست فقط ذات أهمية قصوى في تعلم المفاهيم ولكنها أيضـاً الوسط أو القناة الموصلة لجميع أنواع التفكير.

وقد قدم عالم الـنفس فيجوتسـكي Vygotsky أفضـل تحليـل مسـتنير للتفاعـل بـين اللغـة والتفكير في كتابه (التفكير واللغة) عام 1962، حيث يرى أن للغة وظيفتين لهـما نفـس المسـتوى من الأهمية، أولهما الاتصال الخارجي، والثانية التحكم الـداخلي بأفكـاره الداخليـة. ولقـد بسـط العلماء العلاقة بين اللغة والتفكير مثل سابير و هكتر هامرلي و بارلي مـاكلافن، حيـث إن المعـاني

غير محددة وغير ثابتة وفي حالة تشكل دائماً تكون مبهمة مختلطة بغيرها حتى إذا جاء اللفظ عمد إلى تحليل المعاني وتصنيفها، ومن ثم تحديدها وتثبيتها.

ونقرب لهذا مثلاً من اللغة العربية، فالإيمان معنى كامن في النفس نحس به ونستشعره دون أن نقوى على تحديده، فإذا عبرنا عنه بالألفاظ ميزنا الإيمان عن الإسلام عن التقوى عن الإحسان، وقلنا أن الإيمان ما اعتقده القلب وصدقته الجوارح.

وتؤكد النظريات اللغوية الحديثة والمعاصرة على أهمية ووظيفة اللغة، وما تقوم به اللغة من أدوار تسهم في تنمية تفكير الفرد وإدراكه ووعيه، ومن هذه النظريات ما يلي:

1ـ النحو التوليدي التحويلي
2ـ الرابط العاملي
3ـ النحو الوظيفي,
4ـ النحو العلائقي.
5ـ النحو المقولي.
6ـ نحو شبكات الانتقال المعززة.
7ـ نحو بنية الجملة المعتمدة على الرأس.
8ـ النحو الترابطي

التفكير على خريطة مناهج تعليم اللغة:

نعيش الآن في عصر تتسارع فيه المعلومات، بل وتتصارع في ظل ما وصلنا إليه من تقدم تكنولوجي وثورة معرفية، آخذة في الازدياد بحكم المستجدات التي طرأت على ما عندنا من علم ومعرفة والتغيرات المستمرة في حياتنا، وما يتبعها من تجديد وتطوير في أسلوب حياتنا، وغاياتنا منها في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من ميادين الحياة الأخرى.

ونحن لم نصل ـ في عصرنا الحاضر ـ إلى ما وصلنا إليه من تقدم علمي وتكنولوجي إلا بواسطة القيام بعمليات التطوير والتجديد والإبداع والابتكار، وسيكون المجال أكثر انفتاحا على مصراعيه للتجديد والإبداع طالما أطلقنا لعقولنا مجال التفكير.

وقد جاء الاهتمام بتنمية التفكير بصفة عامة سواء من جانب واضعي المناهج، أو من خلال توصيات المؤتمرات التي اهتمت بتنمية التفكير في المناهج الدراسية؛حيث مساعدة الأفراد الذين لا يمتلكون أية مهارات أو بعض مهارات التفكير المرغوب على اكتساب هذه المهارات،

ومساعدة الذين يمتلكون عدداً من مهارات التفكير ولكن بقدر بسيط على إثراء تعلمهم وتعميق هذه المهارات كماً وكيفاً، كاستجابة طبيعية لما يفرضه الواقع الذي يعيشه الإنسان متمثلاً في تحديات جديدة تواجهه، وتفرض عليه التعامل معها؛لكي يبقى ويستمر في أفضل الأوضاع الممكنة، كما أن تقويم الإمكانات المتاحة والأفكار الجديدة من حيث مناسبتها لقيم المجتمع وتقاليده يتطلب من الإنسان المعاصر استخدام التفكير الذي يساعده في تكوين نظرة فاحصة متعمقة للأشياء.

وتعد اللغة أداة التفكير، كما أنها ثمرة من ثمراته، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم. ولكي يعبر الإنسان بوضوح لابد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، وذلك لأن وضوح الفكرة في ذهنه يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وكلا الأمرين ـ وضوح الفكرة في الذهن ووضوح التعبير عنها ـ عملية تستند إلى اللغة، ولذلك يمكن القول بأن اللغة هي التفكير.

وهذا ما أشار إليه " فانيير" بأن ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض ومبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا. وهكذا نجد أن اللغة والفكر شئ واحد، فاللغة هي الفكر في حالة العمل إذ ليس هناك فكر مجرد بغير رموز لغوية، وبقدر ما تكون اللغة دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى يكون الفكر دقيقا وحيا ومبرأ من الفوضى.

ولقد أصبحنا نعي ـ وبشكل مطرد ـ ما بين اللغة وعمليات الفكر من تفاعل، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتعرف العلاقة بين مهارات اللغة من حيث اكتسابها واستخدامها وبين عمليات التفكير المختلفة، مثل دراسات كل من بيري Bery(1988) التي أبرزت نتائجها مدى التأثير على قدرة الطلاب الكتابية، وتوليد الأفكار الجديدة، وإنتاج نص مترابط فكريا، ودراسة ميلود أحبدو (1993) التي هدفت تحليل العناصر والعوامل المؤثرة في تدريس الإنشاء مثل الميول الابتكارية وهي التمتع بالطلاقة والمرونة والأصالة، ودراسة إحسان فهمي (1994) التي أوضحت أثر تنمية مهارات القراءة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة حمادة إبراهيم (1998) التي أبرزت نتائجها أثر استخدام المدخل الأدبي في تنمية التفكير الناقد والتعبير الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، ويمكن إيجاز الموقف الحالي من هذه القضية ـ قضية التفاعل بين اللغة والتفكير ـ بالقول

بأن الفكر واللغة هما أهم عنصرين من عناصر الحضارة الإنسانية، وان كلا منهما مرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به تأثيرا كبيرا.

حيث إن صياغة الأفكار ليست عملية مستقلة، بل جزء من قواعد لغوية معينة، كما أن أنظمة اللغة وقواعدها ليست مجرد أداة للتعبير عن الأفكار فقط، بل تكون وتشكل تلك الأفكار، وهي البرنامج والدليل لنشاط الفرد الفكري، ولتحليله للانطباعات التي يحصل عليها ولتجميع أفكاره. كما أن الجانب الفكري من اللغة يأخذ تقريباً ثلثي الحدث اللغوي سواء عند المرسل أو عند المستقبل. هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الفكر، ويكمن هذا التأثير في عملية ترتيب الصور الذهنية في ألفاظ تتآلف من كلمات مرتبة ترتيباً معيناً تعبر عن هذه الصور.

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليهما، فالقدرة على التجريد، والتصور، وتكوين الأنواع مطلوبة في استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين.

وتطبيق تلك العلاقة بين اللغة والتفكير في تعليم اللغة العربية يتطلب العناية بالمعرفة في المادة اللغوية من حيث صدقها، وحداثتها، ويتطلب ذلك أيضا الاهتمام بتنمية مهارات لغوية وعمليات عقلية مثل الفهم، والتفسير، وعمليات التفكير، والإبداع، وبصفة خاصة في عمليتي القراءة والكتابة. بالإضافة إلى العمل على تنمية قدرات الطلاب على فهم النصوص الأدبية والقرائية والإلمام بالأفكار التي تتناولها هذه النصوص مما يساعدهم ذلك على التحليل والتقويم، وكذلك تدريبهم على تنظيم الأفكار وتسلسلها، وذلك بعد فهم النص الأدبي أو العلمي والتعبير عن هذا التنظيم لفظاً وكتابة بحيث يساعدهم ذلك على تنمية خبراتهم وتقوية قدراتهم اللغوية.

كما يمكن الاستفادة من هذه العلاقة بين اللغة والتفكير في تدريب الطلاب على التعبير عن أنفسهم كتابة، وذلك بتدريب الطالب على القراءة المقننة الموجهة ثم التخطيط لموضوعه، وتقييم أفكاره، ومناقشة غيره فيه ليستطلع الآراء المختلفة فتتكون لديه الأفكار حتى تتاح لها الفرصة لتتحول إلى عبارات مكتوبة لها أسلوبها الفني الإبداعي الفريد.

إذن لا ينفصل تعليم المهارات اللغوية عن تنمية التفكير وإثراء خبرات الطلاب، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين، حيث إن التلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخبرة الثرية أو مهارات التفكير، بل إن قدرته فهم ما يسمع أو يقرأ وإدراك

معاني ما يقرأ والتمييز بين المفاهيم التي يتصل بها، أمور تتوقف على ما يتوفر لدى هذا الطالب من رصيد كبير من هذه المفاهيم.

ويؤكد رشدي طعيمة(1998) أن مهمة معلم اللغة العربية ليست مجرد تعليم قاعدة نحوية، أو استكتاب التلاميذ في موضوع معين ولو كانوا قليلي الخبرة، بل إن من أبرز مهامه تدريب هؤلاء على التفكير وإدراك دقائق الأشياء وتفصيلاتها بالشكل الذي يتحول فيه هذا التدريب إلى عادة مصاحبة له.

وأضحى من أهم أهداف التربية الحديثة تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يستدلون، وكيف يجابهون مشكلات حيواتهم، فتعليم مهارات التفكير أمر بالغ الأهمية، وهو مجال خصب من مجالات البحوث النفسية والتربوية في عالم اليوم.وهنا يجئ دور المنهج المدرسي الذي يجدر به من خلاله أن يتعلم الطلاب كيف ينمون قدراتهم على التفكير، ويعلمهم المبادئ اللازمة للتفكير، وأساليب استخدام العقل وسيلة للتعلم.

ومما لا شك فيه أن تعليم التفكير ومهاراته وعملياته أمر إلزامي وضروري، يجب القيام به وذلك من خلال محتوى المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب في المدرسة، فهي تزوده بالعديد من المصطلحات والمفاهيم، فضلاً عن إكسابهم حصيلة من مفردات اللغة وهو يتعلم التفكير فيها من خلال تحليله لمحتوى المادة الدراسية وما فيها من أهداف معرفية وسلوكية، وما تحتويه من مهارات، ومن خلال ما يستخرجه منها من قيم ومثل وعادات.

كما أن طرائق تدريس التفكير تتضمن خططاً واستراتيجيات تعليمية تساعد على تنمية العمليات العقلية عند المتعلمين، وأن هذه الطرائق تقدم للمتعلمين على شكل خطوات عامة بهدف إنجاز عمليات معرفية محددة. ويؤكد يحيى هندام وجابر عبد الحميد(1985) أن تنظيم المنهج بحيث يراعى فيه أن عملية التفكير تشكل عاملاً مشتركاً بين المواد الدراسية على اختلافها، حتى تتمكن المناهج من الوفاء بهذه المسئولية يتطلب التركيز على إعداد المناهج على أساس مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة في اكتساب المعارف والمهارات وتأصيل عادة التفكير السليم لديهم، واستخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على مشاركة التلاميذ في التوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترض طريقهم.

فعملية التحليل في درس القراءة مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع القرائي واستخراج ما

فيه من أفكار عامة ورئيسة وجزئية والمقارنة بينها وبين غيرها من الأفكار، واستخراج أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها، والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال لمعاني الكلمات والمصطلحات من السياق، إن تعليم التفكير وعملياته ومهاراته في نموذج القراءة يعني أن مهارات المعرفة يتم تعليمها بشكل مباشر كجزء من برنامج تدريس القراءة.

ويؤكد هذا الاتجاه كل من"وارشام و ستاكتين" Warsham&Stackten(1986) و"بيير"Beyer(1987) حيث تدريس وتنمية مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي، حيث إن ذلك يحقق هدفين؛الأول أنها تسهل عملية تعريف وتقديم مهارة التفكير في المنهج الذي سيدرس، والثاني أن هذه الطريقة تنمي التفكير وتدرس المحتوى في نفس الوقت.

وقد أقر مؤتمر "مدرسة المستقبل" الذي عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دمشق عام2000ضرورة إعداد الإنسان العربي القادر على صنع المستقبل والابتكار، وتنمية التفكير المنهجي العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة، وضرورة امتلاك الطالب مفاتيح المعرفة ليصبح قادراً على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم، والقدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه.. ويرى"سترينبرج" Sternberg أن الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي، وأن هذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها.

اللغة والاتصال الجمعي:

أما على المستوى الجمعي فإن اللغة هي المستودع التعليمي للمعارف والمعايير الثقافية والتاريخ الاجتماعي المتوارث عن طريق العملية التعليمية، وتعمل اللغة " كالغراء الاجتماعي الذي يتم بموجبه الشعور بالماضي والحاضر والمستقبل. ويؤكد محمود الناقة على أن اللغة وعاء الثقافة في المجتمع، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها، وإن كانت جزءاً من الثقافة إلا أنها في ذات الوقت أداة التعبير عنها وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويرها، وهي المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد ومثل ومبادئ وأخلاق وتعاملات ونظم وفنون وتربية، لذا يمكن القول بأن اللغة وإن كانت جزءاً من ثقافة المجتمع إلا أنها في ذات الوقت هي ثقافة المجتمع. (محمود الناقة، 2001).

واللغة بهذا المنظور الاجتماعي يلاشك أبرز ملامح ثقافتنا العربية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وهي اللغة التي مازالت سجلاً أميناً لحضارة أمتها في ازدهارها وانتكاسها، لذا فاللغة اجتماعياً سلاح قوي في مواجهة تفتيت التكتل الإسلامي في ظل العولمة. وتزداد يوماً بعد يوم مساهمة اللغة في تحديد الأداء الكلي للمجتمع الحديث، فهي تساعد في تدعيم العلاقات التي تربط المجتمع، وأهم العوامل التي تحدد ثقله الاستراتيجي.

ويؤكد مالينوفسكي أن اللغة وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان الاجتماعية، ويرى (يسبرسن) كما يذكر فتحي يونس (2001) أن كلمات اللغة لا تستعمل في أكثر الأحايين لتنقل أفكاراً، أو لتوضح أشياءً من هذا القبيل ولكنها تستعمل لتشبع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية والمصاحبة التي يهواها الإنسان.

وإذا نظرنا للغة باعتبار مهاراتها الأربع، نرى الدور المهم لها في حياة المجتمع، حيث إنها سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة، وهذه المهارات أدوات مهمة في إحداث عملية التفاهم في جميع نواحيها، ولاشك أن من أهم الوظائف الاجتماعية للغة ما تبرزه الخطب السياسية والمقالات وأساليب الدعاية.

واللغة ليست أداة صناعية خارجة عن علاقاتها بالمجتمع الذي تعيش فيه، بل هي صورة له، نابضة بالحياة، فإذا كان المجتمع متخلفاً ظهرت آثار التخلف في لغته، متخلفة معه، وإذا كان مجتمعاً راقياً بدا الرقي في لغته، كذلك فالشعوب البدائية يتكلمون لغة مادية لا تعرف الفكر أو المعاني الكلية، أما الشعوب الراقية ذوات الثقافة والفكر فتحمل لغاتها سمات حياتها العامة والخاصة التي تستطيع أن تعبر في صور متعددة، وعبارات لا تحتاج إلى الإشارات، واللغة العربية تجنح إلى العقلية والخيال والتعبير عن الشئ منظوراً إليه من جهات متعددة.

ولم تعد اللغة مجرد أداة اتصال نعبر بواسطتها عن المفاهيم والأفكار والقيم ونحفظ بها التراث الثقافي والعلمي فحسب، وإنما أخذت تلعب دوراً رئيساً في عملية التنمية الروحية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وأصبحت وسيلة أساسية لتوحيد الأمة سياسياً، لما في اللغة من قوة تتجاوز أهميتها من التعبير إلى التغيير. وقد رأينا مما تقدم من أهمية ووظائف متعددة للغة تم تناولها من خلال اتجاهين، أحدهما ينظر للغة من البعد الفكري الداخلي، والآخر ينظر إليها باعتبارها عملية اجتماعية تواصلية.

الفصل الثاني

منطلقات منهج اللغة العربية

مقدمة:

يتناول هذا الفصل منطلقات منهج اللغة العربيـة، والتـي تشـمل خصـائص اللغـة العربية، وأهداف تدريس اللغة العربية، وخصائص الطلاب في المرحلتين الجامعيـة والثانوية، وخصائص وسـمات المجتمـع العـربي المعـاصر، والتحـديات التـي تواجـه منهج اللغة العربية في الوقت الراهن.

أولاً - منطلقات مصدرها خصائص اللغة العربية:

يقول ابن جني عن اللغة العربية: " إننـي تأملـت حـال هـذه اللغـة الشريفـة الكريمـة اللطيفة، فوجدت فيها من الحكمة والدقة والرقة، ما يملك على جانب الفكر، حتى يكـاد يطمـح به أمام غلوة السحر، فعرفت بتتابعه وانقياده على بعد مراميه وآماده، صحة ما وفقـوا لتقديمـه منه، ولطف ما أسعدوا به، وفرق لهم عنه، وانضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنها مـن عنـد اللـه، فقوى في نفسي اعتقاد كونها من اللـه تعالى، وأنها وحي".

ويؤكد ابن فارس أن لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها، قال تعالى (بلسان عـربي مبـين) (الشعراء - 195)، فوصفه بأبلغ ما يوصف به الكـلام وهـو البيـان، وقـال تعـالى: (خلـق الإنسـان علمه البيان) (الرحمن – 3، 4). فقدم سبحانه وتعالى ذكر البيـان عـلى جميـع مـا توحـد بخلقـه وتفرد بإنشائه من الخلائق المحكمة والنشايا المتقنة، فلما خص اللـه اللسان العربي بالبيان علـم أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه. (ابن فارس، 1970، ص 73).

وقد تأكد أن القرآن الكريم هو الكتاب الوحيد الـذي احـتفظ بلغتـه الأصـلية وحفظهـا على قيد الحياة، وسيحفظها على مر الدهور، وستموت اللغات الحية المنتشرة اليوم في العالم، كما ماتت لغات حية كثيرة في سالف العصور، إلا العربية فستبقى بمنجاة من الموت وستبقى حية في

كل زمان مخالفة النواميس الطبيعية التي تسري على سائر لغات البشر، ولا غرو فهي متصلة بالمعجزة القرآنية الأبدية، فالكتاب العربي المقدس هو الحصن الذي تحتمي به اللغة العربية وتقاوم أعاصير الزمن وعواصف السياسة المعادية ووسائلها الهدامة.

وقد اختصت اللغة العربية بعدة سمات وخصائص ميزتها عن باقي وسائر اللغات، واهتم الباحثون وعلماء اللغة بتحديد خصائصها المتعددة. ومن هذه الخصائص ما يلي:

أ ـ **الترادف:** ويعني الغنى والثروة مثل السعة التي تعني الحدة، والميسرة، واليسار، الزيد، والترياس، الجدا، الأتراب، والوفر.

ب ـ **المشترك:** ويراد به اللفظ الواحد له أكثر من معنى مثل الحوب: الإثم، الأخت، البنت، الحاجة، المسكنة، الهلاك، الحزن، الضرب، رقة الفؤاد، الأم.

ج ـ **التضاد:** ـوهو ضرب من ضروب الاشتراك، إذ يطلق اللفظ على المعنى ونقيضه: البسل: الحلال، والحرام، بلق: فتح الباب كله وأغلق بسرعة، الحميم: الماء البارد والحار، المولى: العبد والسيد، الرس:الإصلاح والفساد، الرعيب: الشجاع والجبان.

د ـ **وفرة الأصوات:** ـفاللغة العربية بمقاييس علم الألسنة تعد أوفى اللغات جميعاً من حيث وفرة الأصوات؛ وذلك بمقياس بسيط لا خلاف فيه، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان، فالعربية تستخدم هذا الجهاز على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في العربية في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا مخرج من مخارجها بين حرفين.

ويرى اللغويون أن أكمل اللغات تلك التي انتظمت قواعدها الصوتية والصرفية وقواعد التركيب والعبارات، ثم يضاف إجمالاً وفي المفردات على التعميم، كالتمييز بين المذكر والمؤنث والجماد، وبين المفرد والمثنى والجمع، وبين جمع القلة وجمع الكثرة، وبين الصفات العارضة والملازمة، وهي جميعاً من المزايا التي توافرت في اللغة العربية على مثال لم تسبقها إليه لغة من لغات الحضارة(حسن الخليفة:2003، ص92).

هـ ـ **الاشتقاق:** فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه. والمتكلم هو صاحب الشأن في اختيار الكلمة المناسبة على حسب

أغراضه من الكلام واحتمالات تفكيره. ومن ثم يقوم الاشتقاق بدور مهم في تنويع المعنى الأصلي، إذ يكسبه نواحي مختلفة من مبالغة وتعدية، ومطاوعة، ومشاركة، ومبادلة.

ولا شك في أن الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية، وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة، كما أنه مصدر من مصادر الموسيقا فيها، ويشير عباس محمود العقاد إلى أن الاشتقاق هو السليقة الشاعرة في اللغة العربية، وأن الاشتقاق بجانب قيمته في تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة أثره في مجال الإحساس الجمالي بموسيقا الكلمات فيها.

و ـ **النحت اللغوي:** والنحت يعد من خصائص اللغة العربية، وهو من وسائل تنمية اللغة والتوسع في دلالات كلماتها، ويعني انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه، مثل البسملة من بسم الله الرحمن الرحيم، وإنما من إن وما، وعبدري من عبد الله.

ز ـ **الإعراب:** ومن خصائصها الإعراب، وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه نستطيع أن نميز بين الفاعل والمفعول، وبين التعجب والاستفهام والنعت والتأكيد، والقلب.

ح ـ **ثبات الحروف:** ومن خصائص اللغة العربية أيضاً ثبات الحروف الأصلية الثلاثة في كل مادة مهما يطرأ على الكلمة من تبدل في اشتقاقها وصيغتها كحروف (ع ل م)، فإن جميع الألفاظ التي اشتقت أو يمكن أن تشتق من هذه المادة كالعلم والعلوم والعلماء، والاستعلام، والمعلومات، والمعالم، والإعلام، ويقابل ثبات الحروف الثلاثة ثبات المعنى الأصلي والمفهوم المشترك بين الألفاظ.

ط ـ **التعويض:** وهو إقامة الكلمة مقام الكلمة، كإقامة المصدر مقام الأمر، نحو: " صبراً آل ياسر فإن موعدكم الجنة " و الفاعل مقام المصدر، نحو: { لَيسَ لِوقعَتِها كَاذِبةٌ } أي تكذيب، و المفعول مقام المصدر، نحو: { بِأَيِّكُم المَفتُون } أي الفتنة، و المفعول مقام الفاعل، نحو {حِجَاباً مَستُوراً } أي ساتر.

ثانياً - منطلقات مصدرها الأهداف

يقصد بالهدف التربوي الغاية المراد الوصول إليها، إذ لا يمكن تصور أي جهد جماعي منتج بدون أهداف، والأهداف التربوية توضع على مستوى الهيئات التعليمية التشريعية، ثم تتفرع هذه

الأهداف إلى أهداف خاصة لمراحل التعليم ومواد المنهج.

والأهداف أساس كل نشاط تعليمي هادف، كما تعد مصدراً مهماً لتوجيه العمل التربوي والتعليمي إلى النحو الذي نسعى إلى تحقيقه. كما أن للأهداف دوراً كبيراً في تحديد محتوى التعلم من معلومات وحقائق ومعارف ومفاهيم، كذلك في اختيار استراتيجية التدريس، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة. بالإضافة إلى أن الأهداف التعليمية تحدد نتائج التعلم المرجوة والتي ينبغي أن يحققها المتعلم من تعلمه.

(1) أهمية تحديد الأهداف:

لتحديد الأهداف في العملية التعليمية فوائد متعددة منها:

- أنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعية، إذ لا يمكن تصور مجهود جماعي منتج بدون أهداف.
- أنها تنسق مجهودات الأفراد.
- أنها تحدد المحتوى اللازم، والوسائط التعليمية، والأنشطة المصاحبة، واستراتيجيات التنفيذ.
- أنها تعتبر دافعاً قوياً لكل فرد للقيام بالعمل.
- أنها تساهم لإتمام عملية التقويم.

إذن يتضح من ذلك أن تحديد الأهداف التعليمية يعد خطوة هادية للمعلم والمتعلم، فإذا حدث خلل في اختيار وتحديد الأهداف، وتجديدها يضطرب النظام، ولا يصل المعلم إلى ما يريد تحقيقه، لذلك تنتاب عملية التعلم تخبط سواء أكان في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة، أم النشاطات التي تحقق الأهداف المحددة، وبذلك تبدو العلاقة وثيقة بين عملية اختيار وتحديد الأهداف، والتعلم والتعليم الصفي..

(2) مصادر الأهداف التعليمية:

تتعدد مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربوية، برغم أن بعض المعلمين وطلاب التربية الميدانية ـ من واقع مشاهدات المؤلف داخل وخارج القطر المصري ـ لا يرون أية صلة بين الأهداف التعليمية والأهداف التربوية، وكثيراً ما يقصرون أهدافهم

على محتوى الدرس من المعارف والمعلومات والمصطلحات والمفاهيم فقط.

ويمكن تحديد مصادر الأهداف التعليمية ـ بصورة أشمل ـ في المصادر التالية:

ـ العقيدة الإسلامية.

ـ الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية.

ـ مطالب التنمية والتطور.

ـ فلسفة التربية والتعليم.

ـ أهداف المرحلة التعليمية.

ـ اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه.

ـ حاجات المتعلم العربي ومطالب نموه.

ـ أهداف مواد كل مرحلة.

ـ أهداف مواد كل صف.

ـ أهداف الدرس(الأهداف السلوكية).

(3) الهدف السلوكي التعلمي:

يقصد بالهدف السلوكي التعلمي بأنه " نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته، وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد". ويعرف أيضاً بأنه" عبارة عن توضيح أنواع النتاجات التعليمية المتوقع أن يحدثها التدريس، وهو أيضاً الأداءات المحددة التي يكتسبها الطلاب من خلال إجراءات تعليمية محددة، ويصف الهدف السلوكي الناتج التعلمي أو السلوك النهائي الذي يحقق تدريس وحدة تعليمية معينة".

من خلال ما تقدم نلاحظ:

ـ أن الهدف يتضمن سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه.

ـ أن الهدف يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف.

ـ أن الهدف السلوكي ناتج عملي محدد.

ـ أن الهدف السلوكي سلوك نهائي يحققه المتعلم في نهاية أي خبرة تقدم له.

(4) صياغة الهدف السلوكي:

يمكن تقسيم مهارة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة متسلسلة كما يلي:

- تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك، وينبغي أن يكون هذا السلوك واضحاً ودقيقاً، وإجرائياً، وقابلاً للملاحظة والقياس والتقويم.
- تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.
- تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق المتعلم الهدف.

(5) تصنيف الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلاب في صورة ناتج تعلمي بعد مرورهم في خبرة تعليمية نظمت بإشراف المعلم وتوجيهه.لذلك فإن هناك جهداً منظماً، ومخططاً، بهدف أن يتحقق لدى الطلاب ما يطمحون إليه من نواتج هادفة ومرغوبة. وللأهداف السلوكية الصفية أهمية من حيث تنظيمها ووعي المتعلم وانتباهه لما رصد من نواتج تعليمية، وتقليلها فرص التخبط والتشتت في السعي نحو متابعة نشاط المعلم. وتتضح أهمية تحديد الهدف السلوكي كذلك في عملية تخطيط التعلم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات، وأسلوب التقويم، وتوزيع الزمن.

وتصنيف الأهداف السلوكية مهمة ضرورية لتحقيق فرصة شمول الإجراءات التعليمية للنواتج التعلمية المختلفة من معرفية، ومهارية، ووجدانية، تلك الفرضية التي تذهب إلى أهمية الشمول حتى يتحقق نمو المتعلم المتكامل في الجوانب المختلفة، العقلية المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، بتوجيه أنشطة التعليم لكي تلبي هذه الحاجات.

(6) أهمية تصنيف الأهداف السلوكية:

إن تصنيف الأهداف السلوكية يمكن أن يحقق الأهداف التالية:

- يوفر مدىً واسعاً للأهداف.
- يسهم في تسلسل الأهداف.

- يعزز التعلم.
- يزود ببناء معرفي.
- يوفر نموذجاً تعلمياً.
- يضمن انسجام التدريس.
- يساعد في صياغة فقرات تقويم مناسبة.
- يسهم في بناء نموذج لخطة درس أو وحدة.
- يشخص مشكلات التعلم.
- يمكن أن يسهم في إنجاح مهمات تفريد التعلم.
- يساعد في صنع قرار بالتعليم.

الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي تركز على عمليات التذكر وإعادة إنتاج خبرة ما، يفترض أن المتعلم قد تعلمها، وهي كذلك الأهداف التي تتضمن حل بعض المهام العقلية الذهنية التي من أجلها يقرر المتعلم المشكلة الأساسية ثم يعيد ترتيب المادة أو ربطها بأفكار أو طرائق أو إجراءات سبق تعلمها، وتتراوح الأهداف المعرفية من استرجاع بسيط لمواد متعلمة إلى الطرق الأصلية الراقية لربط وتركيب أفكار مواد جديدة. وقد تم تصنيف الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم إلى ست مستويات وعمليات ذهنية متسلسلة، متتابعة، هرمية، إذ يعتمد التعلم في المستويات العليا على تحقيق الأهداف السلوكية كما يتضح من الشكل التالي:

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل+ تركيب+ تقويم

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل+ تركيب

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل

معرفة + فهم+ تطبيق

معرفة + فهم

معرفة

مستوى المعرفة/ التذكر:

التركيز على الحقائق والمصطلحات والمفاهيم وتذكرها، والتعميمات والقوانين، وهذا المستوى يعني تذكر واستدعاء ما تعلمه سابقاً، ويتطلب هذا المستوى حضور العقل بفعالية، وكذلك تدريب الذاكرة على استدعاء المعلومات. ومن أفعال هذا المستوى:يذكر ـ يسمي ـ يتلو ـ يحدد ـ يتعرف ـ يصف.

مستوى الفهم/ الاستيعاب:

يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أعطي له أصلاً، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو يشرح ويلخص ويعيد تنظيم الأفكار. ومن أفعال هذا المستوى:يعلل ـ يشرح ـ يصف ـ يعيد ـ يفسر ـ يناقش ـ يستنبط ـ يستنتج.

مستوى التطبيق:

يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية. ومن أفعال هذا المستوى: يطبق ـ يستخدم ـ يعلل.

مستوى التحليل:

يعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها.

ومن أفعال هذا المستوى:يبرهن ـ يقارن ـ يميز ـ يحلل ـ يستنتج.

مستوى التركيب:

يصبح المتعلم قادراً في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إل تركيب لم يكن موجوداً من قبل. ويدخل في هذا المستوى التعبير والكتابة عن المشاعر والنشاط الإبداعي من شعر وقصة ومسرحية، وخطة عمل.

ومن أفعال هذا المستوى:يصمم ـ يركب ـ يخطط ـ يقترح ـ يشتق ـ ينظم ـ يعيد ترتيب.

مستوى التقويم:

وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو قضية معينة، أو طريقة، أو استراتيجية عمل، وذلك في ضوء معايير داخلية أو معايير خارجية. ومن أفعال هذا المستوى:يصدر حكماً ـ ينقد ـ يقوم ـ يقدر قيمة ـ يبين التناقض ـ يبرر.

الأهداف المهارية:

ترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة بأنها: أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، ويتضمن ذلك أن المهارة ذات جانبين:

ـ الجانب الأول: نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة، ثم يفكر فيها ثم يستوعبها.

ـ الجانب الثاني: يتمثل في ممارستها، وقد تضمن تعليم المهارة ثلاث مراحل هي:

(أ) مرحلة تقديم المهارة.

(ب) مرحلة تعليم المهارة.

(ج) مرحلة المران والتدريب على المهارة.

ومن التصنيفات المشهورة في هذا المجال تصنيف كبلر وزملائه وهو:

(أ) الحركات الكبرى للأطراف، المشي، التقاط الأشياء الثقيلة، القيادة.

(ب) الحركات التنسيقية الدقيقة لليدين والأصابع والعين واليد والأذن.

(ج) التواصل غير اللفظي، الإيماءات، الحركات التعبيرية بالجسم وأعضائه.

(د) التواصل اللفظي الفعال، القراءة، التلاوة، الخطابة.

والمجال المهاري بصفة عامة يهتم بتكوين المهارات وتنميتها، وفي هذا الصدد يمكن تحديد مراحل تكوين المهارة لدى المتعلم في الخطوات التالية:

(أ) مستوى الملاحظة:

وهو أول مستوى في تكوين المهارات، حيث إن الطلاب يصبحون على وعي بما يقدم

أمامهم من خبرات. والملاحظة الواعية تساعد الطالب على تعرف خطوات العمل، التي ينبغي عليه اتباعها في المستقبل لتكوين المهارة.

(ب)مستوى التقليد:

وفي هذا المستوى يقوم الطالب بأداء عمل متبعا النموذج الذي شاهده من قبل في مستوى الملاحظة.

(ج) مستوى التجريب:

يتطلب هذا المستوى أن ترفع المراقبة عن المتعلم تدريجياً بحيث يقوم المتعلم بأداء المهارة بنوع من الحرية في التصرف، حيث يكتسب الطالب في هذه المرحلة الثقة بالنفس والتعرف على الأخطاء في أدائه.

(د) مستوى الممارسة:

في هذا المستوى يبدأ المتعلم تكوين المهارة فعلاً حيث يصبح أداء الطالب تلقائياً، ويؤدي المهارة بسهولة وثقة، وسرعة في العمل، وزيادة في الإنتاج.

(هـ) مستوى الإتقان:

مستوى الإتقان هو الدلالة الفعلية على تكوين المهارة لدى المتعلم، حيث يعمل المتعلم بسهولة ويسر وفعالية، ويتصف الأداء الذي يقوم به بالجودة والإتقان.

(و) مستوى الإبداع:

يعني هذا المستوى قدرة الطالب على التطوير والتنمية والإبداع في أداء المهارة المطلوبة منه، وهذا المستوى يشير إلى الإتقان الكامل والتام في المهارة.

وقامت أنيتا هاروAnita Harrow بتقديم تصنيف للأهداف المهارية على النحو التالي:

(أ) الحركات الانعكاسية: وهي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكر من العمر.

(ب) الحركات الأساسية: وهي تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع.

(ج) القـدرات الحركيـة الحسـية: يحتـاج المـتعلم أن يـدعم هـذه المهـارات والقـدرات بالنضـج، وخبرات التعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من المرونة، التي تجعلـه يـؤدي النشـاطات الحسية بمهارة.

(د) القدرات الجسمية: وهي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونـة والتحمـل، ولـذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسـمي السـليم للقيـام بحركـات في مسـتوى أعلى.

(هـ) الحركات الماهرة: يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكـون قـادراً عـلى القيـام بمهـارات حركية عالية، كأن يكون المتعلم بعد فترة من التدريب قادراً على كتابة 50 فعلاً مضـارعاً في ثلاث دقائق.

(و) التعبير الحركي المبتكر: يستطيع المتعلم في هذا المستوى القدرة على الابتكار والإبداع في أداء المهارات، بحيث يضفي على المهارة نوعاً من الإبداع والجمال.

وهناك تنظيم آخر لتصنيف الأهداف في المجال المهاري كالتالي:

(أ) الاستقبال.

(ب) التهيئة.

(ج) الاستجابة الموجهة.

(د) الاستجابة الميكانيكية.

(هـ) الاستجابة المركبة.

(و) التكييف.

(ز) التنظيم والابتكار.

ومن أمثلة الأهداف في المجال المهاري:

ـ أن يقرأ الطالب خمسة أبيات قراءة جهرية سليمة.

ـ أن يكتب الطالب مقالاً عن أضرار المخدرات.

ـ أن يجمع الطالب عينات من الكائنات حوله تدل على قدرة اللـه.

ـ أن يتحاور الطالب في ميدان العقيدة مع أهل الذمة بيسر وسهولة.

ـ أن يحفظ الطالب النصوص الشعرية المقررة عليه.

ـ أن يرسم الطالب شكلاً توضيحياً لأنواع المواصلات.

الأهداف الوجدانية:

اهتم هذا المستوى بتطوير المشاعر لدى الطلاب واتجاهاتهم وقيمهم وانفعالاتهم، ويركز هذا الجانب على الأحاسيس والمشاعر وعلى التغيرات الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم وتؤدي إلى تبنيه موقفاً أو مبدأ، أو معياراً، أو قيمة، أو اتجاهاً يحدد سلوكه وتوجهه، كما تؤثر في إصداره لحكم ما، وقد أخذت الأهداف الوجدانية خطاً متصلاً كما هو الحال في الأهداف المعرفية، بطريقة منتظمة في خمسة مجالات رئيسة هي:

(أ)**الاستقبال:** ويعني الانتباه لأمر ما واستقباله، ويشمل الوعي البسيط، دون التعبير عن الميل والرغبة الأولية.

(ب) **الاستجابة:** يبدي اهتماماً بسيطاً ويستجيب استجابة أولية تعبر عن ميل ورغبة أولية تجاه الظواهر والأشياء.

(ج) **قبول القيمة والاتجاه:** يظهر أنماط سلوك تتفق مع نزعة أو قيمة معينة بشكل اختيار.

(د) **تنظم الاتجاهات** والاتجاهات في منظومة أو نسق معين.

(هـ) **تمثل القيمة** وإشهارها والاعتزاز بها والثبات في أدائها وممارستها.

ومن أمثلة الأهداف في المجال الوجداني:

ـ أن ينمو إحساس الطالب بأهمية اللغة العربية.

ـ أن يحب الطالب المحافظة علِى النظافة.

ـ أن يحترم الطالب وجهات نظر زملائه داخل وخارج الفصل الدراسي.
ـ أن يتحلى الطالب بصفات الإنسان المؤمن التي حث القرآن عليها.
ـ أن ينبذ الطالب الصفات التي نها عنها رسول الله(صلى الله عليه وسلم).
ـ أن يظهر الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو الفضائل الأخلاقية.

أهداف تدريس اللغة العربية:

يمكن تحديد أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والجامعية في الأهداف الآتية:

1ـ تمكين الطلاب من ألفاظ اللغة العربية وتراكيبها وأساليبها السليمة بطريقة علمية شائقة، تجذب انتباههم، وتصل بهم إلى مستوى معين، بحيث يصيرون في نهاية الأمر مزودين بثروة لغوية في الألفاظ والصيغ والتراكيب والأساليب، تعينهم على التعبير عما يخالج نفوسهم بلغة سليمة.

2ـ تمكين الطلاب من القراءة وتنمية قدراتهم عليها، وتكوين عاداتها الصحيحة، ومهاراتها لديهم، كالسرعة فيها، وفهم المقروء والتعبير عنه.

3ـ تمكين الطلاب من التعبير السليم الواضح عن أفكارهم، ومشاعرهم، وإدراك ما يتلقونه من تعبيرات ومعان.

4ـ نمو القدرات والمهارات اللغوية بصفة عامة: مثل القدرة على تأدية الفكرة في وضوح وطلاقة وترتيب، والقدرة على صياغة الأسئلة وتوجيهها.

5ـ تشجيع الطلاب على القراءات الحرة الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم، وتحررهم من القيود المدرسية المنهجية.

6ـ تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب، والإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية من شعر ونثر، وذلك عن طريق إدراك النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه.

7ـ تدريب الطلاب على استخدام أساليب الحكم والموازنة والنقد للمواد المقروءة.

8ـ تمكين الطلاب من استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والحديث، بمعنى

وضع النظريات موضع التطبيق.

9ـ تعويد الطلاب على الاستفادة من المكتبة والرجوع إلى أمهات الكتب، وتلخيص ما يقرأ منها، وتمكينه من كتابة البحوث عنها.

10ـ إدراك المتعلم لدور اللغة في ترسيخ وحدة الفكر والمشاعر بين أبناء وطنه وأمته، بحيث يقدر هذا الدور، ويزداد إيمانه بوحدة الهدف والمصير المشترك.

ثالثاً - منطلقات مصدرها خصائص المتعلمين:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية، وأحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في بناء المناهج الدراسية، بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم أية فكرة، أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون إلمام بمرحلة النمو التي يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب، وهذا يعني ضرورة مسايرة المناهج الدراسية لمراحل نمو المتعلمين.

ويحتل التعليم الثانوي (بصفة خاصة) منذ نشأته مكانة مميزة في السلم التعليمي، ويلقى عناية كبيرة من المهتمين بشئون التعليم، كما يتمتع بمنزلة كبيرة في نفوس الآباء والأبناء ؛ لأنه يتيح الفرص التعليمية والاجتماعية الطيبة للملتحقين، ولعل هذا يرجع إلى أنه ـ التعليم الثانوي ـ يعد الشباب لمواصلة التعليم الجامعي، ويؤهلهم لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تنمية قدراتهم واستعداداتهم، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف، والمهارات العملية.

ولاشك في أن تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل واستشرافه يرسم لنا صورة لملامح مجتمع الغد الذي يتسم بثورة التكتلات الاقتصادية العالمية، وانهيار الموانع والحواجز التقليدية بين الشعوب، وبزوغ أهمية رأس المال البشري، كل هذا التغير له انعكاسه على مستقبل التعليم الثانوي في الوطن العربي.

فبدلاً من أن تقتصر المدرسة الثانوية على إمداد المتعلمين بالمعارف والمعلومات ضمن المواد الدراسية، يصبح دورها أفضل إذا ساعدت المناهج الدراسية على تنمية العقول بدرجة تتسم بالحيوية والنزعة البحثية والقدرة على السؤال والمناقشة بصورة منطقية، وغرس احترام القيم الأخلاقية لدى التلاميذ سواء للآخرين ولأنفسهم والتسامح مع الأجناس والديانات الأخرى.

لهذا يحظى التعليم الثانوي بأهمية كبيرة ومكانة خاصة، يعتبر بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية والسلم التعليمي، وتتميز هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية السوية، وتمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية مرحلة الإعداد الجاد للمواطن الفرد في قيمه ومعتقداته وسلوكه وهويته.

وفيما يلي عرض موجز لأهم السمات والخصائص الاجتماعية والنفسية والعقلية لطلاب المرحلة الثانوية:

(أ) النمو الانفعالي النفسي:

ترتبط المرحلة الثانوية بوصول المتعلم إلى مرحلة المراهق، حيث تتجلى فيها جميع الخصائص المعبرة عن المراهقة، كما تتضح فيها المشكلات المرتبطة بها، وتعد مرحلة المراهقة مشكلة في كثير من المجتمعات ؛ لتذبذب المعاملة التي يتلقاها المراهق سواء من الوالدين أو المعلمين بالمدرسة، لذلك يمكن القول بأن المراهقة قضية المجتمع وليست قضية المتعلم، فتعامل مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المشكلات، حيث يمثل المراهق مشكلة بالنسبة لأهله والمحيطين به، فهو حاد الطبع، سهل الاستثارة، سريع الغضب، وانفعالات المراهق تختلف في نواح كثيرة عن انفعالات الطفل.

ومن أبرز الملامح الانفعالية للمراهق أنه يتعرض لبعض حالات اليأس والقنوط والحزن والآلام النفسية ؛ نتيجة لما يلاقيه من إحباط بسبب التقاليد في المجتمع التي لا تتفق مع رغباته ودوافعه، مما ينشأ عن هذا الإحباط انفعالات تتسم بالحدة. ويظهر سلوك التمرد والعصيان على قواعد المجتمع وقيمه، وعلى ما هو قائم مادام لا يتفق مع خططه وأهدافه وطموحاته وأمانيه، ويسعى في الاستقلال عن كل مظاهر السلطة التي تسبب له مظاهر اليأس والإحباط والحزن.

ومن مظاهر النمو الانفعالي عند المراهق سوء الاتزان الانفعالي، وقد يتعرض المراهق للرفض أو عدم التقبل من الجماعة والأقران، عندما لا يتوافر لديه مستوى مناسب من الاتزان الانفعالي.. وعندئذ يميل المراهق إلى الانطواء والخجل والبعد عن الأقران داخل المدرسة وخارجها، وهو في ذلك يصبح أكثر حساسية نحو نفسه وحساساً للنقد. ويترتب على ذلك افتقاده لتحقيق الاندماج مع المجتمع، وشعوره بالدونية والنقص لقصوره في مشاركة الأقران.

وتتميز هذه المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية ؛ عواطف نحو الذات تأخذ عدة

مظاهر مثل الاعتداء بالنفس، والعناية بالملبس وبطريقة الكلام، إذ يبدأ المراهق يشعر بأنـه لم يعـد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق في إبداء الرأي، كما أن المراهـق يبـدأ في تكـوين عواطـف نحو الأشياء الجميلة ؛فنجده يحب الطبيعة ويعبر عن تلك المشاعر بطريقة أدبية، أو يرسـم لوحـة، كما أنه يبدأ في تكوين عواطف حول موضوعات معنوية مثل التضحية والدفاع عن الضعيف.

(ب) النمو العقلي:

إن تطور تفكير المراهق إلى مستوى العمليات المجردة يظهر في مقدرته عـلى حـل المسـائل. ففي الثانية عشرة يبدأ المراهق في الحاجة باستخدامه الافتراضات، والمناقشة بواسطة التخمين إذا حدث. ويكتفي الطفل عندما يجد الحل الصحيح عن طريق التجربة والخطأ، أو عنـدما يتحقـق من فرضيته، من خلال حالة واحدة بمعنى آخر، أنه لا يستطيع تصور قاعدة عامـة، أمـا المراهـق فيصوغ فرضياته بشكل قواعد أو قوانين عامة، ثم ينصرف إلى اختبار صحتها آخذا بعـين الاعتبـار جميع الإمكانات المتاحة والممكنة، ومن ثم صياغة النتيجة التي توصل إليها بشكل قانون.

إن الفرق في التفكير بـين الطفـل والمراهـق يظهـر أيضاً بالإشـارة إلى توقعـات كـل مـنهما، فالمراهق يرى بسرعة أن شواهد عدة مـن نـوع مـا تشـير إلى وجـود قاعـدة لابـد مـن أن تكـون صحيحة في جميع الحالات المشابهة. أمـا الطفـل فيميـل إلى رويـة الشـواهد المتتابعـة عـلى أنهـا أحداث منفصلة وغير منتمية.

إن مرحلة العمليات المجردة تبدأ في أوائل فـترة المراهقـة. ومـن أول مظاهرهـا أن المراهـق يبدأ في إظهار ميل للتعاون مـع الآخـرين، وفي هـذا الصـدد يقـول " بياجيـه": " مـن الواضـح أن التعاون هو الظاهرة الأولى في مجموعة من أنماط السلوك الضروريـة لتكـوين المنطـق وتطـوره". ومن أجل أن نعلم المراهقين التحليل المنطقي، لابد مـن أن تتكـون فـيما بيـنهم مـن جهـة وبـين المراهق نفسه من جهة أخرى علاقات متزامنة تأخذ شكل علاقات التفاضل والتبـادل التـي تميـز التنسيق في وجهات النظر.

إن الأخذ بوجهات النظر المختلفة المتعددة تعطي تفكير المراهق مرونة جديدة، فقد أصبح يتفحص عقلياً إمكانات متعددة، ويكون نظريات، ويدرك عوالم خيالية، وأن ميله المتزايد في نظم اجتماعية مختلفـة حقيقيـة كانـت أو ممكنـة، يجعلـه مجـبراً عـلى اتخـاذ مواقـف ناقـدة تجـاه مقاييسه التـي يكـون قـد تبناهـا، بحيـث يبـدأ النظـر فيهـا بطريقـة موضـوعية وإلى افتراضـات المجموعات المختلفة التي هو عضو فيها.

أما موقفه من القواعد والمواثيق والاتفاقات فإنه يتغير أيضاً، فهو لم يعد مثل الطفل الذي يعتقد أنها لا تتبدل، لقد أصبح يدرك أنها تقررت وتمت الموافقة عليها من قبل الراشين، وقد تختلف من مجموعة من الناس إلى مجموعة أخرى.

وتبرز عدة قابليات جديدة، من خلال التطور الأساسي بتعدد وجهات النظر، نذكر منها:

ـ أن المراهق يمكنه قبول المسلمات من أجل المناقشة.

ـ لقد أصبح قادراً على صياغة مجموعة من الفرضيات المتتابعة والتي يعبر عنها بافتراضات ومن ثم المضي في اختبار صحتها.

ـ يبدأ في البحث عن خصائص عامة، تمكنه من إعطاء تعريفات كاملة، وصياغة قوانين عامة، ورؤية معان عامة في الأمثال أو المواد اللفظية الأخرى.

ـ أصبح بإمكانه الذهاب في تفكيره إلى ما وراء المحسوس والمحدود والمألوف، ليتصور ماهو غير محدود في الكبر والصغر، ويكتشف أموراً عقلية تصورية.

ـ أصبح واعياً لتفكيره، مستعيناً به في تقديم مبررات منطقية للأحكام التي يعطيها.

ـ يكون قدرة في التعامل بنوعية واسعة من العلاقات المعقدة مثل التناسب والترابط

وفي فترة المراهقة لابد من التأكيد على تطور التفكير في الجوانب التالية:

ـ التعريفات والرمز.

ـ التواصل واللامحدودية.

ـ التناسب.

ويمكن اعتبار الشك من أهم مظاهر اليقظة العقلية، ويأتي في أعقاب النضج العقلي، وتتفتح ملكة النقد، ويكون المراهق أكثر قابلية للشك في الأمور الدينية، ولاسيما المتعلقة بالتوحيد، ووجود الله، والثواب والعقاب.ويؤكد عبد المنعم المليجي(1955) أن الشك لدى المراهق يختلف باختلاف مزاجه وذكائه ومعارفه وظروفه الخاصة، فيتراوح بين الاهتمام النقدي العابر، والارتياب الحاد في عقيدة من العقائد.

(ج) النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بالتغيرات التي يتعرض لها المراهق في جوانب النمو الأخرى، ويظهر هذا التأثير واضحاً في سلوك الفرد الاجتماعي، حيث تتضح رغبته في تأكيد ذاته وتحقيق مكانة اجتماعية له، والشعور بتقدير الآخرين له، ومن ثم تزداد فكرته نحو الجماعة والاجتماعية، لذا فهو ينخرط مع أقرانه بالمدرسة أو أقرانه خارجها، ولعب مجموعة من الأدوار الوظيفية التي تعطيه الفرص المتعددة لإثبات ذاته، وتحقيق شخصيته، فهو عضو من أعضاء أسرته التي تضم أبويه وأخوته، وهو تلميذ في فصله، وعضو من أعضاء جماعته زملائه، وبين هذه الوظائف له يلعب المراهق عدة أدوار تضمن بقاءه بها.

ويميل المراهق في هذه المرحلة في أن يستقل برأيه، فنتيجة لنضجه العقلي أو الجسمي يشعر المراهق بأنه وصل إلى مرحلة يستطيع أن يتخذ فيها قراراته بنفسه، ويصبح أقل اعتماداً على آراء الكبار من حوله، وبقدر نفوره ومحاولته التخلص من آراء الكبار من حوله بقدر ما يرغب في أن يكون عضواً في جماعة من عمره الزمني، وتختلف نظرته برأي الجماعة عن نظرته لآراء الكبار، حيث نراه يلتزم ويخضع لرأي الجماعة لأجل الحصول على قبول ورضى تلك الجماعة وبالتالي يكتسب سلوك الجماعة سواء في اللبس أو الحديث، أو الأفكار.

وتسهم الصداقة في نمو الإحساس بالهوية أو الكينونة، خاصة الصداقة ذات العلاقات الوثيقة، أو ما يعرف بالأصدقاء المفضلين، وعندما يصل المراهق إلى إحساسه بالهوية مستوى معين من القوة والتماسك، فإنه يشعر بنوع من الدفء والألفة مع الأصدقاء، وتساعد هذه الألفة إلى تكوين هوية منفصلة عن الأسرة. وتظهر الاتجاهات الاجتماعية لدى المراهق بصورة واضحة في هذه المرحلة، لأن الاتجاهات ذات طابع اجتماعي، فهو يميل إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي إليها ويفضل المناقشة معها في أمور تتصل بحياته وأفكاره وأحلامه، كما تتضح اتجاهاته إلى النقد والرغبة في الإصلاح، وميله إلى الزعامة.

الاتجاهات عند المراهقين

يقصد بالاتجاهات أنها شعور تفضيلي يبنى على أساس الخبرة، كما تشير إلى أنها حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو

قبوله. ويرى "ألبورت" أن الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي منظمة حول الخبرة توضح تأثيراً مباشراً على استجابة الفرد لكل المواقف والموضوعات التي تتعلق بها. والاتجاه في ضوء المكون المعرفي التقويمي عبارة عن عملية تقويم أحد موضوعات التفكير، والتي تمثل موضوعات اهتمام الفرد مثل الذات، الأم، المساواة. وقد تكون موضوعات الاهتمام هذه عيانية concrete مثل شخص مألوف، أو خبرة مؤسفة، وقد تكون مركبة أو مجردةabstract مثل الإنسانية أو الشر.

ومن التعريفات التي ركزت على تعريف الاتجاه في ضوء المكون المعرفي تعريف " روكتش" للاتجاه بأنه" تنظيم من المعتقدات له طابع ثابت نسبياً حول موضوع، أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي". فالاتجاه من منظور "روكتش" هو تنظيم يختلف في مدى عموميته أو خصوصيته، في اتساعه أو ضيقه، طبقاً لما يتضمنه من أجزاء أو عناصر. وفي هذا الشأن ميز "روكتش" بين الاتجاه نحو الموضوعobject، والاتجاه نحو الموقفsituation. فموضوع الاتجاه يمكن أن يكون عيانياً أو مجرداً. أما الموقف فهو حدث دينامي نشط لمجموعة من المعتقدات توجد لدى الفرد. أما الاستجابة التفضيلية فيمكن فحصها من خلال بعدين هما:

ـ البعد الوجداني(الحب ـ الكراهية).

ـ البعد التقويمي(الحسن ـ السيئ).

ويمكن التعامل مع فكره التوجه على أنه يشتمل على مكونات ثلاثة هي:

ـ المكون المعرفي.

ـ المكون الوجداني.

ـ المكون السلوكي.

وتتميز فترة المراهقة بأنها فترة يقظة دينية توضع فيها المعتقدات الدينية التي قد كونها المراهق في طفولته موضع الفحص والمناقشة، وتتعرض للتعديل حتى تتفق مع حاجاته الجديدة الأكثر نضجاً، ولذلك فإن مرحلة المراهقة يصبغها الاتجاه الديني والاهتمام الديني. ويزيد من اهتمام المراهق بالمسائل الدينية أنه مطالب بممارسة العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في الطفولة، بالإضافة إلى أن مناقشاته مع أصدقائه يغلب على موضوعاتها الأمور والمشكلات الدينية، وكما أن بعض الحوادث التي تقع له كموت صديق أو قريب، أو الصعوبات

التي يواجهها تجعله يزداد تركيزاً عـلى الـدين وأمـوره. وتتميـز هـذه الفـترة بظهـور الاتجاهـات المختلفة لدى المراهق، أبرزها الاتجاه الديني وهو يتكون عنده عن طريق المـرور بخـبرة معينـة، ولا يتكون من موقف واحـد بعينـة، ولكنـه نـاتج عـن مجموعـة مواقـف يتعـرض لهـا المراهـق، وتساعد هذه الاتجاهات الدينية في إشباع حاجاته ودوافعه، وتحقيق أهدافه التي رسمها لنفسه.

خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات لدى الأفراد بمجموعة من الخصائص منها:

(أ) تعتبر الاتجاهات أمراً مكتسبا من جراء احتكاك الفرد ببيئته الخارجية.

(ب) اتجاهات الفرد تعتبر حصيلة لخبراته السابقة.

(ج) تبنى اتجاهات الفرد على خبراته السابقة فهي أيضاً قابلة للتغيير باكتساب خبرات جديدة.

العوامل المؤثرة في الاتجاهات:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في اتجاهات الفرد، منها ما هـو متعلـق بـالفرد نفسـه، وأخرى بالوسط الاجتماعي الذي يتفاعل معه، وهذه العوامل هي:

أ ـ العوامل البيئية:

البيئة الثقافية التي يتفاعل معها الفرد على مستوى الأسرة، والمدرسة والتقاليد السائدة هي التي تحدد اتجاهاته.

ب ـ عوامل خاصة بالفرد:

تجارب الفرد، وخبراته، ومستواه الثقافي والتعليمي، ومستوى إدراكـه، وقدرتـه عـلى التخيـل والاستنباط، ومدى استقلاليته ـ هي التي تحدد الإطار العام الذي تتكون ضمنه اتجاهاته.

ج ـ عوامل لها علاقة بالحدث أو الموقف موضوع الاتجاه:

الفرد بطبيعته مـدفوع لإشـباع حاجاتـه وذلـك للتخفيـف مـن حـدة التـوتر النـاتج عـن هـذه الحاجات.فالفرد يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو كل المواقف والأحداث والأشخاص المساهمين إيجابيـاً في سبيل إشباع رغباته، بينما يتخذ موقفاً مضاداً من الأشياء التي أعاقت تحقيـق هـذا الهـدف. هـذا

الاتجاه السلبي قد يدفع الفرد إلى أنماط سلوكية متعددة قد تأخذ شكلاً عدوانياً إعـادة المحاولـة أو الانسحاب.

عناصر الاتجاه:

ثلاثة عناصر رئيسة يتألف منها مفهوم الاتجاه لدى الأشخاص:

(1) يتمثل العنصر الأول من عناصر الاتجاهات في فهم واستيعاب وإدراك الموضـوع، أو الموقـف، أو الحدث من قبل الشخص.

(2) شعور الفرد الإيجابي أو السلبي نحو الهدف.

(3) سلوك الفرد المترتب على استعداده المسبق تجاه هذا الموضوع.

لذا نستطيع القول بأن هناك علاقة وثيقة بـين هـذه العنـاصر، فمـدى الاسـتيعاب الـذهني لموضوع الاتجاه تؤثر على إحساس الفرد تجاه الموضوع نفسه، وسلوك الفرد يترتب على ذلك.

تغيير الاتجاهات:

(1) ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي لدى الفرد قد يحـدث عمليـة تحـول في ميـول ونوعيـة استجابة الشخص لحدث ما.

(2) شخصية الفرد تمر بمراحل تكوين معينـة، قـد يصـاحب بنـوع مـن التجديـد والتحـديث لاتجاهاته لتعكس نضج شخصيته.

(3) اكتساب الفرد لخبرات وتجارب جديدة قد تؤثر على فهمه وإدراكـه للأحـداث والمواقـف، وبالتالي قد تدفعه إلى إدخال بعض التغيير على طريقة استجابته لهذه المواقف أو الأحداث.

(4) الجهاز الإداري قد ينجح في إحداث بعض التغيـير في اتجاهـات منسـوبيه خاصـة التـي لا تتفق مع الأهداف العامة لتلك المؤسسة.

(5) الشخص راغب العضـوية في تنظـيم غـير رسـمي قـد يضـطر إلى تغيـير اتجاهاتـه التـي لا تنسجم مع ميول بقية الأعضاء.

(6) الفرد قد يتكون لديه استعداد مسبق للاستجابة لحـدث أو موضـوع مـا، هـذا الاسـتعداد مبني على معلومات وحقائق معينة، وأي تغيير في هذه المعلومات أو الحقـائق سيصـاحب بتغيير في اتجاهات هذا الشخص نحو هذا الموضوع أو الحدث.

(7) التطور الحديث والسريع في التقنية وسهولة وصول البث الإعلامي إلى كل أجزاء المعمـورة قد يلعب دوراً جوهرياً في تغيير ميول ورغبـات واسـتجابات الفـرد المسـتقبلين سـواء فـيما يتعلق بمواقف سياسية وأحداث عالمية، وأحداث عالمية، وسلوكيات استهلاكية.

معلم اللغة العربية وتنمية الاتجاهات:

لا شك في أن معلم اللغة العربية لـه الأثـر القـوي الإيجـابي في تنميـة اتجاهـات المتعلمـين الدينية، حيث أن الدراسات التربوية أكدت نتائجها عـلى أن المتعلمـين يتـأثرون بمعلمـيهم، فهـم يقلدونهم دائماً، ، ولذلك يجب على معلم التربية الدينية الإسلامية أن يتمتع بقدر كبير من عظيم الخلق الطيب، والخصال الحسنة الفاضلة، ، لذلك يؤكد التربويون على أمر مهم هو أنه ينبغي أن يكون تهذيب المعلم لطلابه، وتربيتهم تربية دينية أمراً نابعاً من نفسه، مؤمناً بـه، مخلصـاً فيـه، دون تزييف في عواطفه.

ولذلك يشير في هذا الصدد محمد صالح سمك إلى أنه ينبغي عـلى معلـم اللغـة العربيـة أن يكون عظيم التدين، قوي الإيمان، متمكناً من دينه في نصوصـه، وأحكامـه، وفقهـه، عـاملاً طبـق أوامره ونواهيه، قادراً عـلى تقريـب دروسـه إلى أذهـان تلاميـذه وطلابـه، حتـى يحسـنوا فهمهـا والعمل بها.

وقد قدم محمد صلاح الدين مجاور(1994) عدة تساؤلات ذات أهمية تتعلق بـدور معلـم التربية الدينية الإسلامية في تنمية الاتجاهات الدينية الإيجابية لدى طلابه نذكر منهـا التسـاؤلات التالية:

(1) إلى أي مدى تساعدني القيم والاتجاهات الدينية في أثناء الدرس؟

(2) هل أنا ممن يدركون حق اللـه وحقوق الناس؟

(3) هل أمتلك شخصية تمثل قوة مؤثرة على التلاميذ؟

(4) هل أنا إنسان ممن ينالون احترام البيئة والحي؟

(5) هل أنا سعيد بأداء دوري في التربية الإسلامية؟

(6) ما الذي حققته مع تلاميذي؟

(7) هل حدث تأثير روحي فعلاً مع طلابي؟.

لذا ينبغي على معلم اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية أن يضع نصب عينيه الاهتمام بغرس المبادئ والقيم الدينية في نفوس طلابه، وأن يهيئ المناخ المناسب لطلابه لاكتساب الاتجاهات الدينية الإيجابية، وأن يشجعهم على المشاركة في النشاطات الدينية المدرسية التي تدل على الوعي الديني القويم.

وحدد حسن شحاتة بعض الأدوار المهمة لمعلم التربية الدينية الإسلامية أهمها ما يلي:

- مساعدة الطلاب على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته، أو المشكلة التي تواجهه في المنهج المدرسي أو في حياته الشخصية.
- تزويد الطالب بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من سلامتها وصحتها.
- تدريب الطالب على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في المشكلة التي يقوم ببحثها.
- فهم خلفية الطالب وظروفه الاجتماعية والاقتصادية.
- تعرف قدرات الطالب وتقدير الطالب وتقدير حاجاته يساعد المعلم في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالته.
- القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين المدرسة والبيت متعاوناً مع المشرف الاجتماعي.

رابعاً - منطلقات مصدرها خصائص المجتمع العربي:

تعد دراسة طبيعة المجتمع أساساً جوهرياً من أسس بناء منهج اللغة العربية، فالأفكار والمعتقدات الرئيسة والقيم المتعارف عليها اجتماعيا، وأساليب العمل، وغير ذلك من الخصائص التي تميز طريقة الحياة، تعد مصدراً رئيساً للفلسفة التربوية وللأهداف والمحتوى في أي مجتمع وفي أي فلسفة، ومن أجل هذا نادى علماء التربية بضرورة ربط التعليم بمتطلبات المجتمع وظروفه ومشكلاته.

والمجتمع العربي عبارة عن أمة موحدة متجانسة موصولة التاريخ منذ أقدم العصور، وهـذا المجتمع الكبير تنظمه جماعات صغيرة متفاوتة القـدر والعمـر، ولهـذه المجتمعـات الصـغيرة، أو لهذه النظم الاجتماعية علاقات ووظائف مثلها في ذلك مثل الجوارح والأعضاء في الجسـد الحـي، يكمل بعضها بعضاً. ولهذا المجتمع العربي الكبير خصائص تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، وإن كان يشترك معها في المشكلات التي تـرتبط بظـروف الحيـاة فيـه، ومـنهج التربيـة الإسـلامية يتفاعل مع خصائص المجتمع ويقدم حلولاً لمشكلاته.

ويعد المجتمع العربي مجتمعاً قديم النشأة، تمتد جذوره في أعماق التـاريخ، وكانـت حضـارته من أقدم الحضارات العالمية التي اكتشفت الزراعة، وشيدت المدن، وعرفت نظام الدولة، وابتعـدت عن الثقافة البدائية وارتبطت بالثقافة الراقية المتحضرة. وعـبر العصـور التاريخيـة تعـرض المجتمـع العربي لتغيرات سريعة وعميقة شاملة ومتلاحقة لمجريات الأمور الحياتيـة فيـه، مـما كـان لـه أكـبر الأثر في كل نواحي الحياة العربية، وبالرغم مـن هـذه التغـيرات التـي حـدثت وأثـرت في المجتمـع العربي فإنه احتفظ بمجموعة من السمات والخصائص التي اتسمت بالأصالة والمعاصرة والثبات.

فمـن خصـائص المجتمـع العـربي أنـه مجتمـع متـدين، فالتـدين يضرب بجـذوره في أعـماق المجتمع العربي منذ القدم، ولقد كانت سمة التدين في الشخصية العربية سبباً رئيسـاً في إكسـاب الروح الوطنية والفداء وجعلها سمة من سماتهم، ولعل العدد الهائل من الشهداء الـذين افتـدوا الإسلام منذ القدم حتى أواخر القرن العشرين يؤكد وحدة وترابط هذا الوطن منذ مئات السنين.

وأن تلك الروح الوطنية والفداء التي رسخت في قلوب المسلمين لدليل على إيمانهم بـدينهم وليس كواجب وطني فقط.

وتعد سمة الكرامة من سمات المجتمع العربي، حيث عـرف العـربي المسـلم بالحفـاظ عـلى كرامته، والدفاع عنها بكل ما أوتي من قوة، فعلى مرّ العصور التـي تعـرض فيهـا الإنسـان العـربي لألوان الاستغلال والقهر لم يخضع للطغاة والإقطاعيين، بل قاومهم وقام بالثورات احتجاجـاً عـلى سوء معاملتهم، وقام الشهداء في سبيل وطنهم وأرضهم وسمة الكرامة هي التي دفعت المجتمـع العربي المسلم لتحدي القهر الخارجي وهضم الغزاة والمستغلين.

ومن الملامح الرئيسة للمجتمع العربي المسلم تمسـكه بالعـادات والتقاليـد الطيبـة وحرصـه على ممارسة الفضائل التي اكتسبها من القـرآن الكـريم والسـنة النبويـة الشريفـة مثـل الصـدق،

والإحسان إلى الفقراء، وإغاثة الملهوف، والبر، والوضوح والصراحة، والدأب والمثابرة، ، والوفاء، والنزوع المستمر إلى النفع والخير بلا تفريق، وكذلك التطلع الأصيل إلى الكمال، ويتجلى ذلك في الإنجازات الحضارية، وكذلك الجسارة في مواجهة المجهول وفي تحمل المخاطر.

ومن أبرز سمات المجتمع العربي المسلم سمة الصراحة، وهي سمة حضارية تنبعث من الدين الإسلامي الحنيف، ونجد أيضا سمة الوسطية والاعتدال والتعقل.وقد اكتسبت سمة الوسطية في الشخصية العربية الإسلامية القدرة على الجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل والمعاصرة والتراث والاقتباس، والدين والعلم، وهذا يؤكد على عدم التطرف أو التعصب أو الغلو والبعد عنه بشتى الصور.

ويواجه المجتمع العربي المسلم تحديات في حاضره ومستقبله، وهي تختلف عما تواجهه المجتمعات الأخرى، منها ما هو فكري، ومنها ماهو اجتماعي، ومنها ما هو اقتصادي، ، ومنها ما هو سياسي، ومن أبرز هذه المشكلات التي تواجه المجتمع العربي الأمية الدينية، وتعني الجهل بأمور الدين، وعدم العلم به، أو الفهم الخاطيء لتعاليمه، والعلم ببعض جوانبه، وإهمال الجوانب الأخرى، ومن الواضح أن الفهم الخاطيء للإسلام ينطلق من تفسيرات مغلوطة لتعاليمه، وهذه التفسيرات تجعل منه ديناً جامداً منغلقاً متقوقعاً لا يقوى على مسايرة الزمن، ولا يراعي متغيرات الحياة.

ولعل هذه الأمية الدينية ترجع أيضاً إلى ضآلة مكانة التربية الدينية الإسلامية في المدرسة في بعض البلدان العربية، حيث احتلت اهتماماً قليلاً في المنهج المدرسي، من حيث قلة ما يعطى للتلاميذ خلال المراحل الدراسية، إذ لا يفي الغرض المطلوب، وعدم الارتباط بين ما يقدم بمراحل نمو المتعلم وواقع حياته.

الفصل الثالث

الكفاءة اللغوية

مدخل:

تحتل الكفاءة اللغوية مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، لأن اللغة تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ويؤكد سولسو (1990) أهمية الكفاءة اللغوية كأساس معرفي للأفراد، وذلك انطلاقاً من أن كثيراً من أشكال التفكير وحل المشكلات تحدث في غيبة منبهات خارجية، وعملية التجريد إلى رموز لفظية تمدنا بوسائل التفكير وطرائق حل المشكلات. (روبرت سوسلو: 1990، ص 541). ولقد تطور خلال القرن العشرين عدد من النظريات التي حاولت أن تحدد القدرات التي تكون ما يسمى بالكفاءة اللغوية.

وقد ظلت النظرية اللغوية عبر السنوات السابقة إلى عهد قريب ـ نسبياً ـ تعتبر الكفاءة اللغوية مساوية لمعرفة مفردات اللغة ونحوها وصرفها، وكان أول الأطر النظرية التي حاولت وصف الكفاءة بناء على هذا التصور هو أنموذج لادو (1961) Lado وكذلك أنموذج كارول (1961) Caroll الذي بين فيه المكونات الثلاثة للغة ـ حسب رأيه ـ وهي النحو والمفردات ونظامي الأصوات والكتابة وقد فصلها عن المهارات اللغوية الأربع، لكن كلا الباحثين لم يتطرقا إلى العلاقة بين مكونات الكفاءة اللغوية والمهارات. (مهدي العش: 1999).

ثم شرع اللغويون وعلماء الاجتماع ينظرون بإمعان إلى دور اللغة في سياقها الاجتماعي وحددوا عناصر فوق لغوية يعتقد أنها تؤثر على شكل اللغة المستعملة، وبدأ هذا التحول منذ أن أدخل برانسلاف مالينوفسكي (1932) الأخصائي بعلم النفس والإنساني، واللغوي فيرث (1964) عبارة سياق الموقف اللغوي context of situation، مشيران إلى الواقع المحيط بالموقف اللغوي على شكل اللغة.

وفي علم اللغة افترض دي سوسير (1916) وجود وجهين للمعرفة اللغوية، أولهما الكلام، وثانيهما الكفاءة اللغوية، ثم جاء تشومسكي (1965) ليصف نوعين من القدرة اللغوية يشبهان إلى حد بعيد الكلام والكفاءة الذين قدمهما دي سوسير، والكلام هو ما يظهر من اللغة للأذن أو العين بما في ذلك الأخطاء والهفوات وسوء الاستعمال، أما الكفاءة فتعني ما يعرفه الناطقون باللغة ضمنياً وبالسليقة عن لغتهم.

- **مفهوم الكفاءة اللغوية:**

تعددت مسميات الكفاءة اللغوية، وتتفق جميعها في المضمون والمعنى، فمن مسمياتها: الكفاءة في اللغة، والخصوبة اللغوية، والقدرة اللغوية العليا، والتمايز بين القدرات، والقوة في اللغة.

أما بالنسبة لمصطلح الكفاءة اللغوية فيقصد به " القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة، والسليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وتعني الكفاءة اللغوية تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها والنظام الذي يحكم ظواهرها". (رشدي طعيمة، 2000).

ويقصد بالكفاءة اللغوية " إجادة الطالب للمهارات اللغوية على مستوى عال" (حسن شحاتة، 1993). ويشير أحمد حنورة إلى أن الكفاءة في اللغة " لا تعني الوقوف عند الإلمام بالمعلومات اللغوية من رفع فاعل وأركان التشبيه ومعرفة لقاعدة الهمز متوسطة أو متطرفة، بل تتجاوز ذلك إلى الدرجة التي تصل بالمتعلم إلى الاستعمال الصحيح والحسن لهذه اللغة" (أحمد حنورة، 1988).

ويشير محمود الناقة إلى أن الكفاءة اللغوية هي " المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، ويمارسها، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف المتصلة بمهمته، وأنها تمثل المستوى الأمثل أو الأعلى للأداء" (محمود الناقة، 1997،).

ويرى نوستراند (1991) Norstrand أن الكفاءة اللغوية هي " الاتصال اللغوي الفعال الذي يشمل تحويل الرسائل اللفظية إلى علاقات إبداعية تعتمد على الاستنباط الجاد حتى يصبح

ـ الاتصال ـ عادة جيدة"، كما يقصد بها " معرفة ثقافة اللغة والتوقع الاجتماعي لما يصدر من متحدث اللغة الأصلية" (Kramasch Claire، 1996).

وتشير الكفاءة اللغوية إلى أنها " قدرة اتصالية شفهية وكتابية حول الموضوعات المعرفية الشائعة، كما تشير إلى طلاقة التحصيل، وإنجاز مشروع في الوقت المحدد" (ألكسندر فون همبولدت Alexander Von Humboldt: 2002). ويقصد بها " جزء من الأداة الذهنية الموجودة في ذهن الإنسان والتي يستخدمها لإنتاج وفهم اللغة" (جودث جرين، 1990،)، ويرى عالم اللغة الأشهر تشومسكي الكفاءة اللغوية على أنها " المعرفة اللاشعورية باللغة وهي معرفة عقلية محضة يميزونها من الأداء" (هكتر هامرلي، 1994،).

خلاصة وتعقيب:

برغم تعدد التعريفات المتعددة لمفهوم الكفاءة اللغوية إلا أن معظمها يشير إلى امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية التي تضبط اللغة، وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف محددة لإنجاز أعمال خاصة.

كما أن التعريفات السابقة تؤكد على الدور الاتصالي للكفاءة اللغوية، وتتعدى معرفة قواعد اللغة إلى الاستعمال الصحيح والسليم للغة ومهاراتها، بالإضافة إلى معرفة الفرد الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة، والكامنة وراء الفعل الكلامي.

ويمكن تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية في ضوء ما سبق على أنها:

" امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية الذهنية التي تضبط اللغة وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف اجتماعية محددة لإنجاز أعمال خاصة، كما تعني السيطرة على الكلام سيطرة تامة، مع إدراك المعنى، والفهم، والتمييز بين اللفظ والمعنى، والأسلوب والتراكيب اللغوية، مع الاستخدام الوظيفي للقواعد التي تضبط وتحكم اللغة".

- مكونات الكفاءة اللغوية:

اهتم علماء اللغة والتربويون بدراسة القدرات المتضمنة في الكفاءة اللغوية، فقد أجرى جونسون Jonson، ورينولدز Renolds (1941) دراسة عاملية على 13 طالباً جامعياً، وأعدا

بطارية اختبارات لتشمل مقاييس لما سمياه تدفق الاستجابة اللفظية وتوصلا إلى عاملين هما: عامل تدفق الكلمات وهو أقرب إلى طلاقة الأفكار، ويتمثل في القدرة على إنتاج الأفكار مع التركيز على كم هذه الأفكار. وعامل انتقاء الكلمات، وهو أقرب إلى الفهم اللغوي. (فؤاد أبو حطب، 1996).

وقامت نادية عبد السلام (1974) بدراسة هدفت الكشف عن مكونات الكفاءة اللغوية والعوامل المؤثرة فيها، وتوصلت إلى العوامل التالية:

أ ـ عامل الفهم اللفظي: ويقصد به القدرة على فهم الألفاظ والعبارات.

ب ـ عامل طلاقة الكلمات: ويقصد به القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تحت ظروف بنائية محددة.

ج ـ عامل القواعد والهجاء: ويقصد به القدرة على اكتشاف الأخطاء الهجائية والنحوية وتصويبها.

د ـ الطلاقة الارتباطية: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات لتحقيق مطلب معين من حيث المعنى.

هـ ـ عامل إدراك العلاقات اللفظية: وهو قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية.

و ـ عامل الاستدلال اللفظي: وهو القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة في صورة لفظية.

أما كارول (1993)Carroll فقد حدد مكونات الكفاءة اللغوية في القدرات التالية:

أ ـ قدرات الفهم. Verbal or printed Language Comprehension

ب ـ القدرة على معرفة المعاني المعجمية للكلمات. Lexical Knowledge

ج ـ القدرة على فهم المقروء. Reading Comprehension

د ـ القدرة على تشفير المادة المقروءة. Reading Decoding

هـ ـ القدرة على استنتاج الكلمات وفقاً للسياق. Close Ability

و ـ القدرة على التهجي. Spelling Ability

ز ـ القدرة على التشفير الصوتي. Phonetic Coding

ح ـ قدرة الحساسية اللغوية. Grammatical Sensitivity

ط ـ القدرة على التواصل. Communication Ability

ي ـ القدرة على الاستماع. Listening Ability

ك ـ القدرة على إنتاج الكلام المنطوق. Oral Production.

الوظائف اللغوية:

تمثل الوظائف اللغوية مكوناً مهماً من مكونات الكفاءة اللغوية، وتركز هذه الوظائف على جانبين من اللغة؛ الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، فالفرد يستخدم اللغة أحياناً لكي يعبر عن نفسه ومشاعره وأفكاره، ويستخدمها في الوقت نفسه بهدف التواصل مع غيره من أفراد مجتمعه، كما أن استخدام الفرد للغة لا يكون فقط لحل مشكلة معينة، بل تعد وسيلة من وسائل الراحة وتقليل الاضطراب وكسر حاجز الاغتراب بين الفرد وبين من يشاركه الحديث.

ومن الوظائف اللغوية ـ كمكون من مكونات الكفاءة اللغوية ـ " تيسير دفة الأمور، وتصريف شئون المجتمع الإنساني، ومن أنصار هذا الاتجاه العالم الأنثروبولوجي مالينوفسكي الذي يؤكد على هذه الوظيفة للغة، وهي الجانب الاجتماعي الاتصالي لها، ويرى أنها وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان".(فتحي يونس، 2001).

ويشير فتحي يونس (2001) إلى أن الكفاءة اللغوية وظيفة تؤديها، تتركز في تسهيل عملية التواصل ونقل الفكر والتعبير عن النفس، وتترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية كبيرة لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة على ما يقوله الآخرون.

الكفاءة الاتصالية:

يرى عدد من علماء اللغة من أمثال هنري سويت، وسابير، وجفونز أن وظيفة اللغة الأساسية تنحصر في أنها وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات بكفاءة عن طريق اتباع نظام دقيق من الرموز التي تصدر بطريقة تلقائية، وفي ضوء ذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة تؤدي ثلاثة أغراض هي: الاتصال، والتفكير، والتسجيل.

ولقد اتسم عقد الثمانينيات بموجة جديدة من الاهتمام والتركيز على تدريس اللغة الاتصالي ؛أي تدريس اللغات الثانية بهدف نهائي هو القدرة على الاتصال بمحدثيها الأصليين، وانصب هذا التركيز على مهارات التحدث والاستماع، وعلى مهارات الكتابة لأغراض اتصالية محددة، وعلى قراءة النصوص الأدبية.

وتستند تنمية الكفاءة الاتصالية على عدد من المبادئ النظرية المهمة للسلوك اللغوي، لعل من أهمها تحديد مفهوم الكفاءة الاتصالية.فقد قام عالم اللغة الاجتماعي دل هايمز Dell Hymes (1973) بصياغة مصطلح الكفاءة الاتصالية حيث رأى أنها " قدرة الفرد على إيصال وتفسير الرسائل الاتصالية وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة.

وقد عرف كل من ميتشل كانل Michael Canale و ميريل سوين Merril Swain الكفاءة الاتصالية تعريفاً يعتبر المرجع الرئيس لكل مناقشات الكفاءة الاتصالية في تعليم اللغة الثانية، حيث أشار كل من التعريفين إلى أن الكفاءة الاتصالية تتكون من عدة فروع هي: الكفاءة النحوية التي تعكس القدرة على استعمال النظام اللغوي، وكفاءة الخطاب وهي القدرة على وصل الجمل في خطاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص. أما الفرعان الأخيران من الكفاءة الاتصالية فيحددان الجوانب الأكثر وظيفية في الاتصال، فالكفاءة اللغوية الاجتماعية تمثل معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب.

ويتطلب هذا الفرع القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، مثل أدوار المشاركين، والمعلومات التي تدور بينهم، ووظيفة التفاعل الاتصالي.

أما الفرع الرابع للكفاءة الاتصالية هو الكفاءة الاستراتيجية، وقد وصف ميتشل كانل Michael Canale وميريل سوين Merril Swain الكفاءة الاستراتيجية بأنها "استراتيجيات

الاتصال اللفظي وغير اللفظي التي تستخدم للتعويض عن انقطاع الاتصال بسبب متغيرات الأداء أو بسبب نقص الكفاءة".

وتحتل الكفاءة الاستراتيجية مكاناً خاصاً في فهم عملية الاتصال، حيث أن كفاءة الشخص الاستراتيجية تسهم في تحقيق أهدافه الاتصالية، فالمتحدث البليغ يمتلك ويستخدم كفاءة استراتيجية متطورة.كما أنها تشير إلى قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات للتغلب على قصور المعرفة باللغة.

وترى ربيكا أكسفورد (1996) أن الكفاءة الاتصالية تعني بالقطع الكفاءة أو القدرة على الاتصال، وهي تختص باللغة الشفهية والتحريرية، وتعني بالمهارات الأربع للغة، وتتكون من أربعة أبعاد هي: الكفاءة النحوية، والكفاءة الاجتماعية اللغوية، والكفاءة التحادثية، والكفاءة الاستراتيجية.

وتعتبر الكفاءة الاتصالية من أبرز أهداف تعليم اللغة، وأن استخدام المتعلم للغة بدقة في مواقف اتصالية إنتاجاً واستقبالاً من أهم مؤشرات التعلم الجيد، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين وعلماء اللغة من ضرورة تدريب الطلاب على مهارات الكفاءة الاتصالية قبل منحهم إجازة التدريس.

حيث إن تدريب الطلاب على استخدام مهارات الكفاءة الاتصالية يسهم في تحقيق التواصل الفعال، واكتساب المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، ومن ثم القدرة على إكسابها لتلاميذهم بعد ذلك، كما أن هناك حاجة ماسة لتدريب الطلاب على الكفاءة الاتصالية في أثناء إعدادهم ـ كمعلمين ـ في كليات التربية، حيث إنها تؤدي دوراً مهماً في تحصيلهم اللغوي بصفة عامة.

وبهذا يتضح أن الكفاءة الاتصالية ليست ترفاً في العملية التعليمية يمكن الاستغناء عنه، وإنما تعد من أهم الأنشطة اللغوية، والتي لها أهميتها البالغة، وفائدتها الكبيرة بالنسبة للطلاب، تلك الأهمية التي تدفع إلى الاهتمام بتعليمها، وتشجيع الطلاب على تعلمها، والحفاظ عليها، وإتقان مهاراتها وفنياتها الأساسية، اللازمة لإجادة اللغة، وحسن توظيفها.

وكما تؤكد ربيكا أكسفورد من أن كل استراتيجيات تعلم اللغة موجهة نحو الهدف الأسمى

وهو الكفاءة الاتصالية، وذلك يتطلب تفاعلاً واقعياً بين المتعلمين باستخدام اللغة في سياق ذي معنى (حيث إن استراتيجيات التعلم تساعد الطلاب على المشاركة بصورة فعلية في عملية الاتصال، وتلك الاستراتيجيات تعمل في أشكال عامة وأخرى خاصة على تطوير الكفاءة الاتصالية.

وقد حدد دوجلاس براون Douglas Brawn الوظائف المختلفة للكفاءة الاتصالية في الوظائف التالية:

أ ـ **الوظيفة النفعية: Function Instrumental** وهي الوظيفة التي تؤدي إلى تحوير البيئة وإحداث أشياء معينة.

ب ـ **الوظيفة التقنية: Function Regulatory** وهي الوظيفة التي تقنن الأحداث اللغوية، مثل تقنين قواعد المقابلات بين الناس، وتقنين الموافقة، وتقنين الرفض، وضبط السلوك، ووضع القواعد والقوانين.

ج ـ **الوظيفة الدلالية للغة:** وتستعمل هذه الوظيفة لإصدار الجمل الخبرية وإيصال الحقائق والمعارف وتفسير أو تقرير أي حقيقة كما نراها أو ندركها.

د ـ **الوظيفة التفاعلية للغة: Interactional Function** وهي تؤدي وظيفة تأكيد التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ويتطلب الاتصال التفاعلي معرفة الفرد بالكلمات الدارجة، واللهجات المهنية والخاصة، وأساليب المرح، والفولكلور، والمعايير الثقافية، وأساليب التعامل المهذب، والرسمي، وغيرها من أساليب التواصل الاجتماعي.

هـ ـ **الوظيفة الشخصية للغة: Personal Function** وتسمح هذه الوظيفة للمتحدث بالتعبير عن مشاعره، وعواطفه، وشخصيته، وانعكاسات مستوى تفكيره. وتتميز الشخصية الفردية لإنسان ما باستخدامه للوظيفة الشخصية في الاتصال.

و ـ **الوظيفة الاستكشافية للغة Heuristic Function** وتتضمن هذه الوظيفة استخدام اللغة لاكتساب المعرفة، ولمعرفة البيئة من حولنا. ويعبر عن الوظائف الاستكشافية للغة على شكل أسئلة تقود إلى إجابات، ويستعمل الأطفال الوظيفة الاستكشافية بشكل

منتظم وجيد للسؤال عن الأشياء التي يجهلونها عن البيئة من حولهم.

وبناء على ما تقدم يمكن حصر مكونات الكفاءة الاتصالية في أربعة مكونات رئيسة:

أ ـ الكفاءة النحوية: التي تعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت وصرف ونحو ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات.

ب ـ كفاءة الخطاب: وهي القدرة على تكوين خطاب ذي معنى شفهي أو كتابي متدرج، متصل، ومتماسك.

ج ـ الكفاءة اللغوية الاجتماعية: وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، تلك المعرفة التي تتطلب من المتحدث إلماماً بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي.

د ـ الوظيفة اللغوية: وتتمثل في القدرة على توصيل الأفكار، وكل ما يتعلق بشئون الأفراد مثل البيع والشراء، وإصدار النشرات، وإشعار الآخرين بقضايا الأمة عن طريق الخطابة والصحافة والإعلام بصفة عامة

والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح المكونات الأربعة للكفاءة الاتصالية:

مكونات الكفاءة الاتصالية

الكفاءة النحوية	**كفاءة الخطاب**	**الكفاءة اللغوية الاجتماعية**	**الوظيفة اللغوية**

مهارات الكفاءة الاتصالية:

حاول المؤلف أن يقوم بتحديد مهارات الكفاءة الاتصالية اللازمة لطلاب الجامعة، وقد قام بمراجعة وتحليل الكتابات العربية و الأجنبية التي اهتمت بمجال الكفاءة الاتصالية في اللغة العربية و اللغات الأجنبية، ووجد ندرة الكتابات الخاصة بالكفاءة الاتصالية في اللغة العربية،

حيث إن معظم الكتابات والأدبيات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية اهتمت بالكفاءة الاتصالية باقتصارها على مهارات اللغة الأربع وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وأيضاً اقتصار معظم الباحثين الذين استخدموا في دراساتهم الأكاديمية المرتبطة بالمدخل التواصلي أو الاتصالي في مجال تعليم اللغة العربية على مهارات اللغة الأربع أيضاً.

ويقتصر المؤلف في هذا الجزء على عرض مهارات الكفاءة الاتصالية التي حددها و يمكن عرضها في المهارات الآتية:

أ ـ الكفاءة الاجتماعية الثقافية الكتابية:

1ـ كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

2ـ كتابة طلب لشغل وظيفة معينة.

3ـ ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الرسمية.

4ـ كتابة طلب أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعمل معين.

5ـ تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.

6ـ الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعياً الأنماط الثقافية للمجتمع.

7ـ سرعة الكتابة وسلامتها معبراً عن نفسه.

8ـ استخدام علامات الترقيم بدقة ووظيفية.

9ـ حسن الاقتباس واستخدامه في وضعه المناسب.

10ـ كتابة مقال نقدي عن أحد النصوص الأدبية.

11ـ تنظيم الأفكار وتسلسلها في أثناء الكتابة.

12ـ كتابة رسالة إلى صديق أجنبي للتعارف وطلب الصداقة.

13ـ كتابة البرقيات البريدية.

14ـ استخدام علامات الترقيم التي تخدم المعنى.

15ـ مراعاة التناسق في الشكل في الكتابة.

16ـ تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.

17ـ إبراز العناوين وبعض الجمل والألفاظ المهمة في النص.

18ـ تنظيم صفحة الكتابة.

19ـ تصميم بطاقة دعوة لمناسبة معينة.

ب ـ الكفاءة النحوية:

1ـ التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

2ـ تمييز الصواب من الخطأ في نهاية الجملة أو الكلمة.

3ـ إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

4ـ الاستعمال الصحيح لبعض الأسماء ذات الدلالة النحوية المعينة.

5ـ تحديد علاقة الكلمة بما قبلها وبعدها.

6ـ إدراك الجمل التي تحتوي على خطأ نحوي.

7ـ إضافة أداة أو كلمة إلى جملة مع إجراء تعديل يترتب على ذلك.

8ـ تحديد زمن الفعل في الجملة.

9ـ تحديد المعنى المشترك بين مجموعة من الكلمات.

10ـ استخدام السياق اللغوي لتحديد معنى كلمة.

11ـ إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

12ـ تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها.

ج ـ الكفاءة التحادثية:

1ـ استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة.

2 ـ التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.

3ـ التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

4ـ إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

5ـ إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.

6ـ إدارة حوار تليفوني مناسب في موقف ما.

7ـ التمييز في النطق بين الجمل الخبرية والاستفهامية والجمل الأمرية.

8ـ استخدام حركات اليد والوجه والجسم للدلالة على المعنى.

9ـ توصيل الفكرة إلى المستمع بوضوح وطلاقة.

د ـ الكفاءة الاستراتيجية:

1ـ تخمين معنى الكلمة المبهمة في النص باستخدام السياق اللغوي.

2ـ رسم صورة توضح معنى النص المقروء.

3ـ رسم خريطة مفاهيمية للكلمات التي يعرفها والتي تتعلق بالكلمة الجديدة.

4ـ تصنيف الكلمات الجديدة مع الكلمات التي تتشابه معها.

5ـ تصفح النص بسرعة لتحديد المعنى العام له.

5ـ تقسيم الكلمة إلى أجزاء لفهم معناها.

6ـ تحديد المعلومات المهمة في النص.

7ـ استخدام مذكرات الهامش لفهم النص اللغوي.

8ـ اكتشاف الأخطاء الواردة في نص معين.

- مهارات الكفاءة اللغوية:

من مظاهر اهتمام علماء اللغة والتربويين بالكفاءة اللغوية تحديد مهاراتها المختلفة،

ومستوياتها وأنماطها، وكذلك تحديد الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنميتها لدى الطلاب. ولقد تعددت الدراسات العلمية والكتابات التربوية والمحاولات اللغوية التي اهتمت بتحديد مهارات الكفاءة اللغوية.

وإذا كانت الدراسات التربوية وأدبيات تعليم اللغة قد أشارت إلى تحديد مهارات الكفاءة اللغوية إلى مهارات تتعلق بالقراءة (الفهم القرائي)، والصحة اللغوية (القواعد والتراكيب)، والكفاءة الاتصالية التي تشمل الكتابة، وكفاءة الخطاب، وكفاءة المفردات، والجودة اللغوية، فإن هذا يرجع إلى اشتمال مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات فرعية أخرى تتعلق بالجودة اللغوية مثل: التفسير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، وتقويم النص، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتلخيصها، والعناية بالمعنى أثناء القراءة. ومهارة كفاءة فهم المفردات ـ كمهارة رئيسة ـ تتضمن عدة مهارات فرعية مثل: تذوق الكلمة ونقدها داخل السياق اللغوي، والوعي بها، وإدراك العلاقات المتعددة بين الكلمات، والاشتقاق، والتضاد، والمقابلة، واستخدام المعجم.

ـ الكفاءة اللغوية وطلاب الجامعة:

مما يلفت النظر في وقتنا الحاضر أننا نرى المتعلم يدرس اللغة العربية سنوات طويلة وعلى الرغم من ذلك نراه بسيط الفكرة، لا يعبر، ملتوي اللسان لا يبين، مضطرب القلم لا يفهم، عاجزاً عن إقامة فقرة لغوية صحيحة، أو التعبير عن أفكاره بلغة خالية من الأخطاء، ولقد تعددت الدراسات حول الضعف في الفهم القرائي، والضعف الكتابي لدى الطلاب بالجامعة، ومن بين هذه الدراسات دراسة السايح حمدان(1993) التي هدفت إلى تعرف أسباب الأخطاء الكتابية، ودراسة أحمد عوض (1997) والتي هدفت إلى تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الجامعة، ودراسة مصطفى إسماعيل (2001) والتي هدفت إلى تدريب الطلاب المعلمين على تحليل الأخطاء اللغوية.

ويشير محمود الناقة(2001) إلى أن الضعف في اللغة العربية لدى طلاب الجامعة أصبح حديثاً شائعاً، حتى من بعض من تخصصوا في اللغة العربية، " حيث نجد في جميع مجالات حياتنا الثقافية الأخطاء اللغوية الفاحشة في مقال إن كتب، أو قصة إن ألفت، أو في صحيفة يومية أو في نشرة إذاعية".

ويذكر محمد صلاح الدين مجاور (1988) في دراسة عن الأخطاء اللغوية عند طلاب

الجامعة أن العاملين في مجال تعليم اللغة العربية بالجامعة قد وجدوا أن الصحة اللغوية لا تجد طريقها عند الكتابة أو القراءة أو التحدث، وأن الخطأ الفكري نتيجة الخطأ اللغوي قد سرى بصورة مقلقة.

ومما لا شك فيه أن إعداد معلم اللغة العربية أصبح أمراً مهماً، ليس فقط من خلال إكسابه المهارات اللغوية فحسب، بل إكسابه الاستراتيجيات التي تعينه على استخدام هذه المهارات بكفاءة وفعالية ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في زيادة وعيه في استخدامه لهذه المهارات اللغوية وضبطها والتحكم فيها. لذا فقد غدا من الضروري أن يعاد النظر في طبيعة ومضامين برامج إعداد المعلم، لاسيما معلم اللغة العربية، وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة.

كما أن معلم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى تدريبه على بعض استراتيجيات التعلم اللغوي الحديثة ـ مثل ما وراء المعرفةـ لتركيزها على الكفاءة الاتصالية بشمولها للأبعاد والمهارات المختلفة، وتشير ربيكا أكسفورد (1996) إلى أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي أداءات لغوية خاصة، يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعليم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً.

ويرى فتحي يونس(2001) ضرورة تدريب معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة على كيفية القيام بإكساب التلاميذ الكفاءة اللغوية في أثناء إعداده معلماً في كليات التربية أو في مؤسسات إعداد المعلمين، حيث إن القدرة اللغوية تؤدي دوراً مهماً في تحصيل الفرد للمواد الدراسية الأخرى؛لأن العلوم الدراسية المختلفة تعتمد على المفردات والتراكيب اللغوية في بنائها، وألفة التلاميذ بتلك المفردات والتراكيب تساعده على الفهم، ومن ثم على الفهم.

الفصل الرابع

تدريس القراءة

- تعريف القراءة:

تناول كثير من الباحثين موضوع القراءة كعملية عقلية وحاولوا تعريفها، وقد تراوحت التعريفات بين التعريف الأولي الذي يرى في القراءة عملية ميكانيكية أو فك رموز، أي ترجمة الرمز المكتوب إلى صوت، والتعريفات التي ترى في عملية القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها.

ويرى جيبسون أن القراءة عملية اتصال واستجابة لرموز مكتوبة وترجمتها إلى كلام وفهم معناها. بينما يرى دشنت أن عملية القراءة عملية تتعدى فك الرمز وتهجئة الكلمات المطبوعة، وهي عملية تهدف إلى الوصول لمعنى المادة وفهمها ومن ثم تداخل القارئ بالمادة وتحليلها وعمل إسقاطات ذاتية عليها. أي أن القراءة عملية موضوعية من حيث إدراك معنى المادة، وعملية ذاتية من حيث التفاعل معها وتحليلها واستخلاص نتائج منها.

أما تايلور يرى في القراءة عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية. ويرى سميث القراءة أنها عملية اتصال تحوي نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل يرافقها انتخاب ورفض وقبول.

وتوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتاً لغوياً آخر، كما تتضمن أيضاً المهارة الذهنية و الحركة الآلية الخفيفة للعين.

والقراءة يمكن تعريفها من حيث هي عملية استكشافية تنويرية تأويلية ذات بعد دلالي مقصود، وبهذا التحديد يمكننا أن نذهب مع المحاولات التي ترمي إلى اعتبار القراءة عملية مكمِّلة لعملية الكتابة، فلا قراءة من دون نص مكتوب، وبالتالي فالقراءة هي فعل ذهني منتِج يؤدي إلى استنباط نص جديد يعتمد في تشكله على آليات القراءة كعملية ذهنية ذات بعد مستقل، ربما يستمد بعض سمات تحفزه من النص المكتوب. وفي كثير من الأحيان تثار مجموعة تساؤلات حول مصطلح تعريف القراءة، وهل يمكن تعريف القراءة الاستنطاقية في مرحلة الاكتشاف على أساس أنها وحدة قرائية متكاملة بمعزل عن القراءة التأويلية التي تسهم إلى حد ما في تشخيص الهوية النهائية لمفهوم القراءة؟.

وكانت هناك محاولات في فلسفة المعنى، مفادها أن القراءة يجب أن تكون مؤدية إلى منتج ذهني، منتج متمثل برد الفعل تجاه النص المكتوب، وإلاّ فالقراءة تصبح مجرد محاولة عقيمة لا يمكن تأطيرها بمصطلح القراءة، لأن القراءة الاستنطاقية بمستوييها البنيوي والتفكيكي تعمل على تحري شبكة العلاقات والرموز والبنى على أساس مكونات داخلية للنص تثير استفزازاً في ذهنية القارىء، ومن دون القراءة التأويلية التي تستثمر رد الفعل الذهني لإعادة صياغة وتشكيل ردود الأفعال تلك إلى وحدة معرفية مستقلة تعطي انطباعاً عن هوية النص المكتوب من حيث النوايا والأهداف.

ومن التعريفات السابقة نلاحظ أن كثيراً من الباحثين يرون في القراءة عملية عقلية ويساوونها بالتفكير، أي أن القراءة عملية تفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز تعريفاً للقراءة، لأن فك الرمز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربي عندما يقرأ نصاً مكتوباً باللغة الفارسية التي تكتب بحروف عربية، وقارئ الإنجليزية، ويقرأ الألمانية التي لا يعرفها.

ولكن القراءة الحقيقية تبدأ من اللحظة التي يحول فيها القارئ تحويل الرموز إلى أصوات. والقراءة على هذا الأساس هي عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقاتها مع بعضها في الجملة وقبول معنى ورفض معنى آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ، وعوامل خارجية تتصل بالنص والظروف المحيطة، وجميع ذلك يؤثر على

صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة، وعليه فإن القراءة تشتمل على جميع مقومات التفكير.

إذن فعملية القراءة - كأداء معرفي- تعتبر عملية متكاملة تمر بمجموعة مستويات، تبدأ بالاكتشاف أو التحري الأول وأحياناً يسمى الانطباع الأول، ثم مرحلة الاستنطاق التي تعمل على تحليل البنى الداخلية وتفكيكها لتمهد للقراءة التأويلية في إعادة تشكيل الوحدات المعرفية إلى منتج نهائي يصف سلوك ودوافع النص المكتوب.

وإلى هذا التعريف، يمكننا القول إن القراءة تتبع تسلسلاً منطقياً في التعامل مع المنجز المكتوب، تعاملاً مثالياً لا عشوائياً في استدراج النص إلى مناطق أكثر إشراقاً، أو بعبارة أخرى تعمل القراءة مع النص المكتوب عملاً تنقيبياً من حيث قصدية واضحة، إذ لا نص من دون غاية أو دافع معين، وتحديد هذه القصدية في تشكيل الرؤية الأولى لعملية القراءة التي تمثل عملية تدوينية تتضمن الاكتشاف والتأويل معاً. ويجب الإشارة هنا إلى أن أنماط القراءة، التي تمثل وحدات قرائية متكاملة، إنما تميل إلى تخصيص الرؤية المنتَجة، هذا التخصيص يأتي من خلال تحديد البنى والعلاقات التي تسهم في إنتاج نمط القراءة.

وعلى سبيل، المثال القراءة اللغوية للنص هي منتَج معرفي لكل ما يتعلّق بإحداثيات لغة النص المكتوب، وهي تمثل التأثير الفني والسلوكي لبنيات اللغة في الشكل الخارجي للنص، وتأثيرها في معالجة وحدات البناء النفسي، ووحدات النسق الرمزي والإشاري، أي إظهار حالة التشكل اللغوي للنص وعلاقتها التبادلية بالوحدات البنائية الأخرى.

وبالإدراك نفسه يمكن وصف القراءة النفسية والقراءة السيميائية على أنها أنماط قرائية تمثل وحدات متكاملة، وكذلك القراءة التي تتناول مفهوم الزمان أو المكان، مضافاً إلى ذلك أية قراءة تعمل على تشخيص عنصر محدد من عناصر الكتابة لتمارس عملية فعل القراءة كوحدة شمولية لمجموعة قراءات تسهم في تشييد مفهوم القراءة العام، أي صيرورات تتشكّل من مستويات القراءة الاستكشافية أو الاستنطاقية بمستوييها البنيوي والتفكيكي، مروراً بمستوى القراءة التأويلية لتطرح رؤية شمولية لجانب من جوانب النص المكتوب، وهنا علينا التمييز بين القراءة النمطية التي تمثل صيرورة متكاملة، والقراءة غير الكاملة التي تقتصر على مرحلة الاكتشاف فقط، والتي تسمى أحياناً باللاقراءة لعدم طرحها مفهوماً محدداً عن هوية النص المكتوب.

وبهذا الفهم لعملية القراءة، نكتشف أن القراءة من حيث هي أداء معرفي أو نشاط ذهني

مسلّط بقصدية لتقصّي مساحات نص مكتوب، هذا التقصي محكوم بآليات وعي متوازنة وبنيويات تخطيطية واضحة ترسم ملامح الغايات المرجوة من وراء القراءة، هي عملية اكتشاف واستنطاق، تحليل وتفكيك، تأويل وتدوين، أو بعبارة أخرى هي دورة معرفية متكاملة تمثل مجموعة صيرورات واستحالات لتؤدي إلى إنتاج نص جديد يمكن تسميته بنص القراءة

- **مستويات القراءة:**

تمر القراءة في مستويات مختلفة، وذلك حسب هدف القارئ ومهارته في القراءة. وقد قسم جراي هذه المستويات إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى التطبيقي.

وقد أطلق البعض على مستويات القراءة هذه أسماء أخرى هي:

1ـ القراءة الحرفية.

2 ـ القراءة التفسيرية.

3 ـ القراءة الإبداعية.

4 ـ القراءة الابتكارية.

5 ـ القراءة الناقدة.

6 ـ القراءة التفاعلية.

- **أهداف القراءة وأنواعها:**

القراءة غذاء العقل و الروح، و هي نافذتنا نحو العالم و تعتبر من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها و ماضيها، وستظل دائماً أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة.

والقراءة ليست هدفا إنما وسيلة التعليم الأولي، و أصبح العالم ينظر للقراءة بنفس الأهمية

التي ينظر بها للكلام والمشي، والذي يقرأ ويفهم ما يقـرأ في سرعـة يمكنـه أن ينجـز مـن الأعـمال أضعاف ما ينهي القارئ العادي.

وتعتبر القراءة أساس التعليم ووسيلته الأولى، والفرد القارئ فرد نـامٍ وقـادر عـلى اسـتمرار النمو؛ فالقراءة تجعل العقل يسـتجيب اسـتجابة دقيقـة واعيـة للكـلام المطبـوع، وهـي السـبيل للاتصال بعالم الآخرين، واكتساب معارفهم وخبراتهم التي تجعله قادرًا على العـيش بفكـر ناضـج رحب، كما تكسبه القدرة على التعبير عن نفسه. ولا يخفى على أحـد أن قـدرة أطفالنـا وشـبابنا على التعبير عن الذات أصبحت غير كافية وغير دقيقة.

كما أن القراءة ليست هدفا في حد ذاتها، وإنما هي الوسيلة الأولى للتعلم والمعرفة والتفاعل الإيجابي، خاصة إذا ما اعتمد الأهل صيغة دائمة للتفاعل الإيجابي مع الطفـل مـن خـلال القـراءة بالمناقشة والتحليل، وتبادل الرأي والتعليق على مـا يقـرؤه الطفـل. وقـد تكـون هـذه الإيجابيـة والتفاعلية هدفا في حد ذاتها؛ حيث أصبحت صفة معبرة عن قدرة الفرد عـلى التعـايش والنمـو، وهذه المعرفة والتفاعل لن يكونا بغير قراءة.

و يمكن حصر أهداف القراءة على اختلاف أنوعها فيما يلي:

1ـ جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

2ـ كسب المهـارات القرائيـة المختلفـة كالسرعـة، والاسـتقلال بـالقراءة، والقـدرة عـلى تحصـيل المعنى، وإحسان الوقف عند اكتماله، ورد المقروء إلى أفكار أساسية.

3ـ تنمية الميل إلى القراءة.

4ـ الكسب اللغوي.

5ـ التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ.

6ــ الفهـم: ويكـون لكسـب المعلومـات، أو الانتفـاع بـالمقروء في الحيـاة العمليـة، أو للمتعـة والتسلية والتذوق، أو لنقد الموضوعات.

7ـ الوسيلة الأولى لفهم القرآن الكريم و السنة الشريفة و التعرف على معانيه الدقيقة.

8ـ الإطلاع و المعرفة على تجارب الأمم و الشعوب و الاستفادة منها.

9 ـ استثمار الوقت و الانتفاع بما يعود على الفرد و الجماعة بالنفع و الفائدة.

10ـ تنمية قدرات الفرد الفكرية و اللغوية و التعبيرية.

11.خلق مجتمع مثقف قارئ واعٍ بقضايا الأمة قادرة على مواجهة التحديات.

12. تكوين الميول و الاتجاهات و حل المشكلات.

13. تكوين جيل من المبدعين الكتاب و المفكرين.

14. تذوق الأدب و صوره و الوقوف على النواحي البلاغية و الجمالية في القرآن والأدب شعراً و نثراً.

أنواع القراءة:

أما بالنسبة لأنواع القراءة فيمكن النظر إليها من الزوايا التالية:

أـ من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

1ـ قراءة للدرس.

2ـ قراءة للاستمتاع.

ب ـ من حيث أغراض القارئ:

1ـ القراءة السريعة العاجلة.

2ـ قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع.

3ـ القراءة التحصيلية.

4ـ قراءة لجمع المعلومات.

5ـ قراءة للمتعة الأدبية.

6ـ القراءة النقدية التحليلية.

ج ـ من حيث الشكل والوسيلة في تلقيها وممارستها:

1ـ القراءة الصامتة.

2ـ القراءة الجهرية.

ـ القراءة الصامتة:

وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها أنها حل للموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان.

ويتسم هذا النوع من القراءة بمجموعة من المزايا من أهمها ما يلي:

1ـ تعتبر من الناحية الاجتماعية أعظم وأكثر انتشاراً من القراءة الجهرية.

2ـ توفر الوقت لكونها أسرع من القراءة الجهرية لتحررها من أعباء النطق.

3ـ تعين على الفهم وزيادة التحصيل أكثر من القراءة الجهرية لأن الذهن يكون متفرغاً من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

4ـ تعتبر أدعى إلى سرعة التفكير بالمقروء.

5ـ تعتبر أجلب للسرور والاستمتاع لأن فيها انطلاقاً وحرية.

6ـ فيها تعويد للقارئ على الاطلاع والاعتماد على النفس.

مجالات استخدام القراءة الصامتة:

1ـ قراءة الصحف والمجلات والقصص والنوادر للتسلية وقضاء وقت الفراغ.

2ـ قراءة الرسائل والبرقيات والإعلانات.

3ـ قراءة كتب الثقافة العامة.

4ـ قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية، وفهم دقيق لأنماط سلوك الناس في الحياة.

5ـ قراءة البحوث والآراء.

6ـ القراءة داخل المكتبة.

كيف تدرس القراءة الصامتة؟

من المهم جداً للمعلم أن يسعى لتحسين قدرة طلابه على القـراءة، وهـذا لا يتحقـق بكـثرة القراءة بل يتحقق بطريقـة تـدريس هـذه المهـارة. فكثـيراً مـا يلجـأ بعـض المعلمـين إلى القـراءة الصامتة لاشغال الطلاب حتى يتمكنوا هم من أخذ قسـطٍ مـن الراحـة في ظـل تكـدس الحصـص وكثرة الأعمال الملقاة على عاتقهم. ولكن على المعلم أن يفكر جيداً بما يحتاجه الطالب لكي يكون قارئاً جيداً. انه يحتاج إلى:

1- أن يقرأ قراءة صامتة جيدة سريعة.

2- أن يستطيع استخراج معلومات من القطعة التي يقرأها.

3- أن تصبح لديه المقـدرة عـلى تخمـين معنـى الكلـمات الجديـدة مـن خـلال السـياق العـام للقطعة.

4- أن يستطيع تتبع الأفكار و المعلومات الموجودة بالقطعة.

5- أن يستطيع التعرف على بعض الكلمات بسرعة ومن خلال شكلها.

عند تدريس القراءة الصامتة ننصح المعلم بتنويع طرق تدريس هذه المهارة حتى تخرجها من أسلوب الرتابة المملة والروتين المحبط. واليك اقتراحاً بإحدى هذه الطرق:

1- ضع أسئلة مسبقة عـلى القطعـة المـراد قراءتهـا واطلـب مـن الطـلاب قراءتهـا والتفكـير في إجاباتها قبل الشروع في قراءة القطعة.

2- هذه الأسئلة تسمى "الأسئلة القبلية" والهدف منها قياس المعلومات الموجودة عند الطـلاب قبل قراءة القطعة وتعطي هذه الأسئلة أيضاً فكرة مسبقة عن الموضوع قبل قراءته.

3- اطلب من الطلاب الشروع في قراءة صامتة للقطعة وأن يحاولوا إيجاد إجابات للأسئلة القبلية.

4- الطريقة المثلى للقراءة هي الطريقة الجماعية، كل مجموعة تتكون من طالبين يتناقشان فيما بينهما.

5- في هذه الأثناء قم بالتجوال بين الطلاب لمتابعة سير الأمور والمساعدة في بعض الأمور التي تتطلب ذلك.

6- بعد انتهاء المدة المحددة للقطعة، اطلب من كل مجموعة أن تتأكد من إجاباتها من المجموعة المجاورة لها.

7 - اطلب من الطلاب أن يخبروك بالإجابات التي لديهم

8- اطلب من الطلاب أن يخبروك سبب إعطاء هذه الإجابات. كأن تطلب منهم أن يعطوك كلمة أو جملة من القطعة تثبت إجاباتهم.

9- اطرح أسئلة أخرى أكثر عمقاً واطلب من الطلاب الإجابة عليها.

10- هذه الأسئلة تسمى "الأسئلة البعدية"، والهدف منها معرفة ما اكتسبه الطالب من القطعة.

وللقراءة الصامتة أهداف مختلفة، وتتغير طريقة التدريس بتغير الهدف. واليك بعضاً من هذه الأهداف:

1- القراءة من أجل المعلومات:

وهي الطريقة التي تم شرحها أعلى وتتلخص في وجود أسئلة قبلية وبعدية توضح الفائدة العلمية التي خرج بها الطالب من خلال قراءته للقطعة و من خلال الأسئلة التي أجاب عليها قبل وبعد قراءة هذه القطعة.

2- القراءة السريعة:

للتدريب على القراءة السريعة، على المدرس أن يختار القطع القصيرة والبسيطة التي تكون مفرداتها في متناول الطالب حتى لا ينشغل في البحث عن المعنى و تعرقل انطلاقته في القراءة،

وهنا لابد من تحديد وقت قصير للقراءة وحاول أن تكون الأسئلة بسيطة.

3- القراءة من أجل استعادة المعلومات:

وهذا النوع من القراءة يتلخص في أن يقرأ الطلاب قطعة معينة ثم يطلب منهم المعلم إغلاق الكتب ثم يحاول الطلاب تذكر ما بعض الكلمات أو الجمل التي قرءوها. وبإمكان المدرس اختبار ما تذكره الطالب بأن يكتب على السبورة نفس القطعة مع ترك فراغ لبعض الكلمات ويطلب من الطلاب أن يحاولوا تذكر هذه الكلمات المفقودة.

4- القراءة من أجل القواعد:

و لهذا النوع من القراءة يختار المعلم القطعة التي تحتوي عدة جمل حول قاعدة معينة كالأزمنة Tenses أو المبنى للمجهول passive أو الكلام المنقول reported speak ويطلب من الطلاب أن يضعوا خطاً تحت كل ما يتعلق بهذه القاعدة ثم يقوموا بشرح سبب استخدام هذه القاعدة في هذا الموضع بالتحديد.

5- القراءة من أجل البحث عن الكلمات:

وفي هذه القراءة يذكر المعلم كلمة معينة ويطلب من الطلاب أن يبحثوا عنها في القطعة ثم يحددوا السطر الموجودة فيه، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا. وبإمكان المدرس أن يختار كلمة تكررت عدة مرات في القطعة ثم يطلب من الطلاب أن يعدوا عدد المرات التي ظهرت فيها هذه الكلمة. والهدف من هذه الطريقة هو إكساب الطالب مهارة البحث عن الكلمات عن طريق سرعة الملاحظة.

ب - القراءة الجهرية:

وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة من القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز المكتوبة، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عنها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة وتستغرق وقتاً أطول.

إن هذا النوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن. وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن

تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية وخالية من التصنع والتكلف وإجهاد الصوت.

أما مزايا هذا النوع من القراءة فهي:

1ـ تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق والإلقاء المعبر وتمثيل المعنى.

2ـ تعتبر وسيلة للكشف عن أخطاء النطق من أجل علاجها.

3ـ تعود القارئ الشجاعة وتبعده عن الخجل وتبعث فيه الثقة بالنفس.

4ـ تبعث بالنفوس حب القراءة لأنها تسر القارئ والسامع فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع بالمادة المقروءة.

5ـ تساعد على تذوق الأدب وتحسس المواقف الجمالية فيه.

مجالات استخدام القراءة الجهرية:

1ـ قراءة التعليمات والإرشادات لشخص أو لمجموعة.

2ـ إلقاء الخطب.

3ـ قراءة القصائد الشعرية.

4ـ قراءة قطعة أو مقتطفات منها لتأييد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.

أساليب تطوير مهارة القراءة الجهرية:

توجد أساليب كثيرة لتطوير مهارة القراءة الجهرية قدمها المتخصصون في مجال تعليم المهارات القرائية، من أهمها:

1. التدريب على القراءة المعبرة عن المعنى، ويكون ذلك من خلال استخدام حركات الأيدي وتعابير الوجه.
2. التدريب على القراءة السليمة الخالية من الأخطاء الإملائية، من خلال ضبط شكل الكلمات والنطق السليم لمخارج الحروف.
3. التدريب على القراءة الجهرية أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثر دون تلعثم أو

خجل، فهذا يمنح المتدرب على القراءة بثقة بالنفس والشجاعة.

4. تلخيص النص قبل قراءته، لاينه يمكن القارئ من التركيز في أثناء القراءة.
5. التدريب على الإحساس الفني والانفعال الوجداني بالنص.
6. التدريب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت فقط بل حتى في تعابير الوجه.
7. يفضل أن تكون القراءة أمام زميل أو أكثر، فهذا يعود القارئ على ممارسة القراءة الجهرية كما يساهم في كشف الزملاء لأخطائه.
8. التدريب على القراءة السريعة، من أجل أن لا يمل المستمع للنص من بطئ القراءة فيفقد النص لأهميته..

نرى من خلال هذه النقاط السابقة لابد للقارئ قبل أن يبدأ في قراءة النص قراءة جهرية عليه ان يقرأ النص أولاً قراءة صامته ليتفهم معنى النص وما يحتوي عليه من أفكار ومواضيع من أجل أن يكون أداءه جيد ويوصل المعلومة للآخرين.

القراءة السريعة:

تهدف القراءة السريعة إلى اكتساب المعرفة بصورة أكبر، وهي مهارة يمكن اكتسابها، والقراءة السريعة (التصويرية) تختصر خطوات القراءة إلى خطوتين فقط وهما:.

ـ النظر إلى الكلمة المكتوبة.

. فهم الكلمة المكتوبة.

فالفرق بين القراءة العادية والقراءة التصويرية كالفرق بين الرجل العادي والعداء فكلاهما يقطعان مسافة واحدة ولكن الزمن يختلف ولم يصل العداء لهذا الزمن إلا بالتدريب والمران المتكرر، فلو بذل الرجل العادي تمارين كالتي بذلها العداء لاستطاع أن يصل في نفس الوقت.

طريقة القراءة السريعة:

1 ـ بحث عن المعلومات وراء الكلمات ولا تكتفي بالنظر إلى الكلمات لأنه ليس غرضنا من القراءة معرفة معاني الكلمات فتلك نعرفها من السابق وإنما غرضنا هو فهم العلاقات بين الكلمات والجمل.

2 ـ لا تركز على الأصوات التي تثيرها الكلمات في ذهنك للبحث عن المعنى بل ركز على علاقات المعنى بين الكلمات والجمل أستخدم القلم المتحرك أو يدك عبر الصفحات، ويجب ألا تتوقف يدك أو قلمك عن كل كلمة بل حركها بسرعة فهمك للجملة وللفقرة ككل فالعينان تتبعان اليد أو القلم المتحرك لا تحرك فمك أثناء القراءة.

3ـ مهارة المجاراة وضبط السرعة، ويقصد بها القراءة السريعة مع الفهم السريع وهذه المهارة ليست كالمهارات السابقة، فهي تحتاج إلى الكثير من التدريب، كما تتطلب الاستمرار في التطبيق. - . وهي لهذا تعتمد على المرونة، أي "القدرة على قراءة النصوص المختلفة بالسرعة الأكثر اتفاقا مع غرض ونوعية النص فكثير من الطلبة يخفقون في الإجابة عن الأسئلة في الامتحانات ليس لعدم معرفتهم بالإجابات الصحيحة وإنما للبطء في قراءة الأسئلة.

4 ـ التخمين: هي العملية الذهنية التي يقوم بها الدماغ قبل قراءة النص فقد يوحي العنوان بأفكار قد تكون في صلب الموضوع فيتنبأ القارئ بما يمكن أن يكون في صلب الموضوع ويمكن التدريب على هذه المهارة بالتكرار ومقارنة النتائج حتى يصبح لدى الإنسان فراسة وهي قد تبرز تجاه كاتب معين فقد تقرأ عنوان مقال معين لكاتب محدد ثم تخمن باقي الموضوع وإذا راجعت النص ووجدت ما خمنت قريبا، فإنك في المرة القادمة قد تقترب أكثر، ويمكن التدريب على هذا النشاط الذهني.

وفائدة هذا النوع من المهارة يكفي أن تتيح فرصة التفكير للإنسان وتمرين فكره؟ أو ليس التفكير هدف عظيم بحد ذاته؟؟ ثم إن التدريب المبكر على هذه المهارة تساعد الطالب في حياته العملية في الحاضر والمستقبل، فهي أداة رائعة لقياس النتائج قبل وقوعها، فيتجنب ما هو سلبي ويقبل على ما هر إيجابي.

مهارة استخدام مفاتيح الأسئلة السبعة وهي:

أـ السؤال الذي يبدأ (من) للاستفسار عن الأشخاص

ب ـ السؤال الذي يبدأ(ماذا) للاستفسار عن الأشياء.

ج ـ السؤال الذي يبدأ(هل) يكون الجواب النفي أو الإيجاب.

د ـ السؤال الذي يبدأ(كيف) للسؤال عن الهيئة وهو يحتاج إلى تفسير.

هـ ـ السؤال الذي يبدأ(كم) للسؤال عن العدد

و ـ السؤال الذي يبدأ(متى للسؤال عن الزمن

ز ـ السؤال الذي يبدأ (لماذا) للسؤال عن السبب أو المبرر (أحمد الخليوي، 2003).

وأساليب تطوير مهارة القراءة السريعة ما يلي:

- تخصيص وقت يومي دون انقطاع لممارسة مهارات القراءة والتصميم على الانتهاء في وقت محدد.
- أن تكون القراءة من أجل الحصول على الأفكار الأساسية للنص والابتعاد عن كل ما يدعو للتشتت الذهني.
- تطوير القدرة على الفهم بقراءة النصوص الصعبة والنظر إلى النص كقطعة واحدة لا مجرد مفردات.
- الحرص على زيادة السرعة في القراءة بعد مدة زمنية قصيرة لاستغلال الوقت والجهد.
- التركيز على قراءة النص ووضع خطوط تحت العبارات والجمل المهمة من أجل الحصول على الأفكار الرئيسية في النص.
- الاستمرار في القراءة يقلل من الأخطاء اللغوية للقارئ كما يساعده على التلفظ الصحيح للكلمات.
- التدريب على أن نتوقع ما يريده كاتب النص.

- اختبار النفس من حين لآخر لرؤية مدى ما أحرزناه من تقدم في سرعة القراءة، وذلك بحساب عدد الكلمات التي نستطيع قراءتها في الدقيقة الواحدة.

- **الفهم القرائي:**

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات التعليمية تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي " القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها "(مصطفى إسماعيل، 2002).

والفهم القرائي عملية تشير إلى التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويتطلب ذلك عمليات عقلية مركبة لتعرف المعاني أو تداعياتها، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة. ويكاد يتفق كثير من التربويين على المصطلح، فيرى فتحي يونس (2001) الفهم القرائي عبارة عن " ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي، وتنظيم الأفكار المقروءة، واختيار المعنى المناسب ".

ويعرفه مصطفى إسماعيل (2002) بأنه " عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص".

ويرى نايف معروف (1991)أن الفهم القرائي هو " القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة، واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية، وإدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد"، ويشير زكريا إبراهيم (1999) إلى الفهم القرائي بأنه " عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها".

ومهما اختلفت وجهات نظر التربويين فيما يتعلق بالفهم القرائي، فإن معظمهم يتفقون على أن الفهم القرائي هو العنصر الأساسي في عملية القراءة، ويتوقف الفهم القرائي على خلفية القارئ ومدى نموه اللغوي، وقدرته على تفسير كلمات الكاتب وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم.

ويقصد بالفهم القرائي من خلال ما سبق من تعريفات أنه عملية عقلية معقدة، تعني

استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

وتشير الكتابات التربوية إلى أن الفرد الذي يقرأ، ويفهم ما يقرؤه، يمكن أن ينهي من الأعمال والواجبات أضعاف ما ينهيه الفرد العادي، كما أن المجتمعات تعتمد في تحقيق تقدمها الاجتماعي والاقتصادي على قدرات أبنائها في تحصيل المعارف واكتساب الأفكار، وتقصي ما بها من حقائق، وفهمها، والموازنة بينها.

ويشير كيوشر Keusher (1988) إلى أن الهدف الرئيس من تعليم القراءة هو الفهم، وإذا لم يتحقق ذلك انعدمت الفائدة من القراءة، فقد يتلفظ التلميذ ببعض الكلمات ويقوم آخر بمتابعتها وتصحيحها، ولكن هذا يخلق موقفاً سمعياً غير طبيعي، ويستحيل على التلميذ أن يقوم بالعمليات الأساسية في القراءة، تلك المقترنة بالفهم والاستجابة.

ويمثل الفهم همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد، لأن فهم الظاهرة في العلم يساعدنا على تحليلها والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها، كذلك فهم المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم واستخلاص النتائج، ونقد المادة المقروءة. لذا فإن الطلاب في تعلمهم للقراءة يجب أن يكون شغلهم الشاغل هو القراءة من أجل الفهم.

ويوضح فتحي يونس(2001) الأسباب التي تجعل رجال التربية يهتمون بالفهم في القراءة، منها أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، تظهر في أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 5,8 خطأ شفهياً في كل 100 كلمة، ويرى أن 51% من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك.

والقارئ الجيد هو الذي يفهم ما يقرؤه، ويلتقط المعاني، وهو قادر على أن يستوعب الموضوع، ويستنبط التفصيلات والأساسيات من الأفكار، ويقرأ بعناية وفي تمهل، والقارئ الجيد قارئ منتج، قادر على إعادة بناء النص، فهو يربط بين خبرته السابقة ومعارفه وما يقرؤه لينتج أفكاراً جديدة.

ويحدد كل من فتحي يونس و محمود الناقة (1998) خصائص القارئ الجيد، والعوامل

التي تساعده على الوصول إلى مرحلة النضج في القراءة، وهذه العوامل هي:

أ ـ يفهم القارئ ما يقرأ، والقراءة عنده وسيلة للتعليم ولاتباع توجيهات ولحل مشكلة، ويرجع إلى قراءته لأغراض واضحة، ولديه خلفية من الخبرة وكثير من معاني الكلمات التي تقدره على التفسير بدقة لكل ما يقرأ.

ب ـ يتفاعل القارئ الناضج مع الرموز التي يواجهها، ويتعرف على الكلمات بسرعة، ويفهم المعنى على وجه العموم، وحينما يقابل الكلمات غير المألوفة أجو الجديدة فإنه يستخدم عدة وسائل مساعدة مثل: السياق، وصيغة الكلمة، والتحليل التركيبي، والتحليل الصوتي، والمعجم.

ج ـ يكيف القارئ الناضج قراءاته حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها، فلا تجري كل الأنواع القرائية الفعالة في طرق واحد في كل المواقف، فطريقة القراءة مرنة تبعاً لأغراض القارئ والمادة التي يقرؤها

د ـ يقوم القارئ بنقد ما يقرؤه، وهذه القدرة مهارة مهمة في المجتمع الديموقراطي.

وإذا كان الفهم يمثل أحد أهم العمليات المعقدة التي تشتمل عليها القراءة، فإن له من الأهمية ما للقراءة في حياة الطلاب، حيث يعد أحد مهارات الكفاءة اللغوية لما له من أثر واضح في اكتساب الخبرات، واتساع الأفق.

- **مهارات الفهم القرائي:**

لمكانة الفهم القرائي فقد حظي باهتمام التربويين والمربين، فقاموا بتحديد مهاراته، ومستوياته، وتقديم بعض الإجراءات والأساليب التي تزيد من فعاليته، وتنمي مهاراته المختلفة. فمن حيث المستويات تصنيف كالاهان و كلارك Callahan & Clark (1982) الذي قسم الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور.

وتصنيف شيك وشيك Cheek & Cheek (1983)الذي صنف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الناقد، واقترح أوكرمان و أوكرمان Aukerman & Aukerman (1993) تصنيفاً لمهارات الفهم إلى أنماط

هي: النمط الحرفي، والنمط التفسيري، والنمط الاستيعابي، والـنمط التطبيقـي، والـنمط النقـدي، والنمط الوجداني. (مصطفى إسماعيل: 2002).

في حين أشار أحمد حنورة(1982) إلى مستويات ستة للفهم القرائي هـي: مسـتوى الكلمـة، ومستوى الجملة، ومستوى العبارة والفقرة، ومستوى المقال، ومستوى التعبير، ومسـتوى البحـث عن المعلومة.

ولعل هذه التصنيفات تمثـل محـاور عامـة تتضـمن عـدداً مـن المهـارات القرائيـة الخاصـة المرتبطة بالفهم القرائي، وهذه المستويات تتصـف بالتـداخل مـن ناحيـة، واقترابهـا مـن مهـارات الدراسة مـن ناحيـة أخـرى. ولا يمكـن النظـر إلى مهـارات الفهـم القـرائي دون مراعـاة مظهريهـا الأساسيين ؛ وهما الجانب اللغوي، والجانب التفكيري المعرفي، باعتبـار أن اللغـة والتفكـير يعتمـد كل منهما على الآخر.

فاللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل إنها هي نفسها التي تشكل تلك الأفكار، وأن الجانب اللغوي بما يحمله من قدرات لغوية يؤمل إكسابها للتلميذ لا ينفصل عن أي جانـب فكري يتضمن هذه القـدرات، ولا يمكـن عـزل اكتسـاب اللغـة وتعليمهـا كمهـارات عـن التطـور المعرفي والفكري الذي يمثل أداة بناء مع اللغة.

ولعل التلازم والاقتران بين اللغة ومهاراتها وبين التفكير ومهاراته يعد منطلقـاً جديـداً جيـداً لتصنيف مهارات الفهم القرائي؛ ذلك لآن سيطرة المتعلم على هذه المهـارات وسـهولة اسـتخدامه لها يعتمد على التزامه وإتقانه لبعض الأساليب المعرفية واسـتراتيجيات التفكـير التـي تمكنـه مـن ذلك، لاسيما الاستراتيجيات التي تسهم في تحكم القارئ في سلوكه القرائي.

وباستقراء الكتابات التربويـة والأبحـاث العلميـة السـابقة في مجـال الفهـم القـرائي، يمكـن تحديد مهارات الفهم القرائي في المهارات التالية:

أ ـ القدرة على القراءة السريعة للمقروء.

ب ـ فهم وتفسير المقروء.

ج ـ تحديد الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة.

د ـ ربط الخبرة السابقة بالمعاني المتضمنة في النص المقروء.

هـ ـ القدرة على الاستنتاج.

و ـ التنبؤ بالأحداث داخل النص المقروء.

ز ـ استخلاص القيم المتضمنة في المقروء.

ح ـ التفريق بين الحقائق والآراء.

ط ـ تحديد سبب الشك في صدق الخبر.

ي ـ تقدير المعاني وإصدار أحكام بشأنها.

ك ـ تحديد مدى ما يتصف به الكاتب من أمانة علمية.

ل ـ اكتشاف ما في النص من قصور في الأفكار.

م ـ تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها المقروء شفهياً وكتابياً.

ن ـ تحديد رأي الكاتب في الموضوع.

- **الكفاءة الدلالية:**

تمثل المفردات اللغوية مفتاحاً لوصول المتعلم إلى الكفاءة اللغوية، ولاشك أن المحصول اللغوي يعد من أهم موضوعات التخطيط اللغوي الذي يعتمد على التنمية اللغوية، وبغير ذلك يكون النمو اللغوي مرتجلاً وعشوائياً وغير منظم، وإنما يكون تدريس اللغة ناجحاً حين يعمل المنهج الدراسي على تنمية الألفاظ والمصطلحات لدى المتعلمين.

ولعل الاهتمام بتنمية كفاءة المفردات لدى الطلاب يعينهم على دقة التعبير عن أفكارهم، وعلى كفاءة عملية الاتصال مع الآخرين، وتجنب عملية التكرار اللفظي الذي قد يضيع الوقت ويهدره.

ولعل تنمية المهارات اللفظية من أبرز الأهداف وأولها التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها، حيث تمثل المهارات اللفظية انطلاقة في القراءة ومهاراتها، بجانب تحقيق عادات القراءة التي تنتج الكفاءة في القراءة بعد ذلك. والمحصول اللفظي هو عدد الكلمات التي يحفظها المتعلم ويعرف معانيها، ويسمى هذا المحصول " قاموس الفرد"، وهناك فرع من فروع علم اللغة يعني

بدراسة الألفاظ والكلمات، ويدعى هذا الفرع علم المعاني أو علم الدلالة.

وتعتبر المفردات من المكونات الرئيسة للنص المكتوب، ويعتبر التعرف على معاني المفـردات من العوامل الأساسية المؤثرة في عملية التقاط المعنى من الأفكار، فالعلاقة بين الحصيلة اللغويـة للقارئ والقراءة علاقة متبادلة، إذ يؤثر حجم الحصيلة اللغوية على فهـم الـنص المقـروء، وتـزداد الحصيلة اللغوية نتيجة القراءة.

وقد وجد بوث و هول Booth & Hall (1993) أن هناك ارتباطاً موجباً بين معرفة الطلاب لمعاني المفردات وفهمهم للـنص المقـروء، وأظهـر التقريـر الـذي أعـده شـاند Shand (1993) أن الحصيلة اللغوية المحدودة هي السبب الرئيس في العسر القرائي..

ولقد اهتم اللغويون بالبحث في موضوع كفاءة المفردات، والبحث في العلاقة بـين المفـردات التي تكون الجمل والتراكيب التي تعد من أساسيات البحث اللغوي على مدى العصور المختلفـة. وقد ظهر الاهتمام بالعلاقة بين المفردات في النحو العربي، في عدد من الأبواب النحوية منها: باب الأفعال اللازمة وما يرافقها من حروف جر لتصـل إلى مفاعيلهـا، وكـذلك بـاب المفعـول المطلـق، ونالت الأدوات في اللغة العربية اهتماماً مفصلاً وكتب عن اقترانها بغيرها من الألفاظ.

وفي الجانب التربوي، برز نشاط هائل في البحـث عـن أهـم المفـردات والتراكيـب، وتضـافرت جهود علماء التربية واللغة والتكنولوجيا للنهوض بميدان تعليم اللغات، ولما كان الطالب يسـعى إلى تعلم اللغة فإن البرنامج الفعال الذي يساهم ـ إلى حـد كبـير ـ في الأخـذ بيـد الطالـب للوصـول إلى أعلى درجة من درجات الكفاءة في اللغة هو المفردات وطرائق اكتسابها وتنميتها، فكلمة علم التـي لها تداخلات مع عدد من المفردات ويمكـن أن يشـتق منهـا أكـثر مـن كلمـة وتعبـير، بالإضـافة إلى المعنى المعروف من العلم والمعرفة، والطالب في حاجة للتدريب يشبه الجندي والمزارع وغيرهما.

وقد استرعت انتباه كثير من أعلام اللغة في التراث العربي العلاقة التي تنشـأ بـين المفـردات، فبذلوا جهوداً متميزة في رصدها وتحليلها، حيث كانـت البيئـة اللغويـة للمفـردة محـور اهـتمام اللغويين العرب، فشمل اهتمامهم السياق الذي ترد فيه الكلمـة وأبـدوا اهتمامـاً ملحوظـاً بكـل عناصر البيئة المصاحبة للكلمة.

ومن مظاهر اهتمام الباحثين بكفاءة المفـردات أو الكفـاءة الدلاليـة تقسـيمهم وتصـنيفهم

للكلمات، فقسموها إلى كلمات نشيطة، وكلمات خاملة، وكلمات المحتوى، والكلـمات الوظيفيـة. ويقصد بالكلمات النشيطة تلك الكلمات التي تعلم ليستخدمها الطالـب في كلامـه وكتابتـه، أمـا الكلمات الخاملة فهي تلك الكلمات التي يتوقع من الطالب أن يفهمها إذا سمعها أو قرأهـا، ولا يتوقع أن يستخدمها إذا تكلم أو كتب.

ومنهم من قسم المفردات حسب المهارات اللغوية، مثل تقسيمها إلى مفـردات للفهـم وهـي خاصـة بالاسـتماع والقـراءة، ومفـردات للكـلام وتنقسـم إلى عاديـة وموقفيـة، ومفـردات للكتابـة، ومفردات كامنة. وتقسيمها من حيث المعنـى إلى كلـمات وظيفيـة، وكلـمات عنقوديـة وهـي تلـك المفردات التي لا تنقل معنى معيناً وهي مستقلة بذاتها وإنما تحتـاج إلى كلـمات أخـرى مسـاعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً. وتقسيمها حسب التخصص إلى كلمات خادمـة ويقصـد بها مجموع الكلمات العامة التي يستخدمها الفرد في مواقـف الحيـاة العاديـة، وكلـمات تخصصـية ويقصد بها مجموع الكلمات التي تنقل معاني خاصة أو استخدامها بكثرة في مجال معين.

مهارات الكفاءة الدلالية:

يمكن تحديد مهارات الكفاءة الدلالية في المهارات التالية:

أ ـ استخدام المعجم:

حيث يمثل المعجم أداة من أهم الأدوات في اسـتخراج معـاني الكلـمات وكتابتهـا، وضـبطها بالحركات، والمعجم يحقق ثلاث وظائف أساسية هـي: تحديـد رسـم الكلمـة، وتحديـد معناهـا، وتحديد نطقها.

ب ـ استخدام السياق اللغوي:

يسهم استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة، واستعمال السـياق مهـارة ومفتـاح لفهـم معنى الكلمة غير المعروفة، ويعد استخدام السياق من الوسائل الأكـثر فعاليـة في معرفـة معـاني الكلمات. ولعل القدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق من أهم المهـارات التـي تلعب دوراً أساسياً في عملية الفهم للنص المقروء.

وقد أشار كارول و درام Carroll & Drum (1981) إلى أن الطـلاب الحـاذقين في

القراءة أكثر قدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق أثناء القراءة، في أنها تزيد من حصيلة الطلاب اللغوية، وقد وجد سيتو Sito (1998) أن " تدريب الطلاب على استنباط معاني الكلمات من السياق أكثر فعالية في تذكر المفردات من مجرد حفظ قوائم من المفردات".

ج ـ التعريف:

وتعني هذه المهارة شرح بعض الكلمات عن طريق التعريف، فالحوت مثلاً أضخم حيوان بحري.

د ـ الاشتقاق:

أي القدرة على استخراج أكبر عدد من الكلمات من كلمة واحدة.

هـ ـ الكلمة المعبرة:

وتشير إلى التعبير عن الفكرة في النص المقروء بكلمة واحدة معبرة.

و ـ تحديد المفردات المتعلقة بموضوع معين.

وفي ضوء ما سبق من الحديث عن الكفاءة الدلالية وأنواع وتقسيمات الكلمات ومهارات الكفاءة الدلالية يمكن تعريفها على أنها: البحث في معاني الكلمات ومصادر هذه المعاني واختلافها، والبحث في القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغير أبنيتها بتغير المعنى، وتمكن الطالب من الاستعمال الكفء للكلمة.

الفصل الخامس

تدريس القواعد اللغوية

- الكفاءة النحوية:

المفهوم:

يقصد بالكفاءة النحوية " الدقة Accuracy وهي الدرجة التي يكون عندها مستخدم اللغة قد أتقن مجموعة المبادئ اللغوية بما في ذلك المفردات، والقواعد، والنطق، والهجاء، وبناء الكلمة"، ويقصد بها " إقدار الطلاب على القراءة، والكتابة الصواب في استعمالات لغوية صواب" ويقصد بالكفاءة النحوية " تطبيق المبادئ والتعميمات والحقائق النحوية في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع".

ويشير دوجلاس براون إلى الكفاءة النحوية بأنها" القدرة على وصل الجمل في خطاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص"، ويرى كانل وسوين Canell & Swean (1980) أن الكفاءة النحوية تمثل فرعاً من الكفاءة الاتصالية تشتمل على معرفة المواد المعجمية، وقواعد النحو، وقواعد دلالات الجملة وقواعد الصوت.

بينما يرى أحمد حسن حنورة أن الكفاءة اللغوية تعني " تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والصرفية لغة وممارسة اللغة ممارسة صحيحة في تلك القواعد". وأن هذه القدرة تشتمل على خمسة مستويات على النحو التالي:

1ـ **مستوى التعرف:** ويقصد به تمكن الطالب من تذكر القاعدة النحوية ثم معرفتها معرفة صحيحة.

2 ـ **مستوى التمييز:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من تفسير القاعدة الصحيحة في جملتها

من بين عدة قواعد تعرض عليه.

3 ـ **مستوى التطبيق:** ويقصد به تمكن الطالب من تحديد الأمور التالية:

ـ الجزء أو العنصر الناقص في الجملة من عدة اختيارات تعرض عليه.

ـ الجمل أو الكلمات الصحيحة من بين التي بها خطأ.

ـ مثال يشتمل على قاعدة معينة من بين عدة أمثلة.

4 ـ **مستوى التكوين:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من القيام بأحد الأمور التالية:

ـ إضافة أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل الذي يترتب على ذلك.

ـ حذف أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل الذي يترتب على ذلك.

ـ صياغة جديدة لكلمة معطاة له وفق شروط محددة.

5 ـ **مستوى الضبط:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من ممارسة قواعد النحو ممارسة عملية.

وتشير التعريفات السابقة إلى أن معرفة القواعد اللغوية بصورة وظيفية من حيث مبادئها، وتعميماتها، وقوانينها تمكن الطالب من السيطرة على اللغة ومهاراتها المختلفة، وبقدر ما يستطيع أن يعبر الطالب عن أفكاره، وأن يفهم ويستوعب أفكار الآخرين في دقة وسلامة، ولاشك في أن استخدام القواعد النحوية بصورة وظيفية متكاملة يتيح لصاحبها صحة الضبط اللغوي، وتأليف الجمل والعبارات تأليفاً خالياً من الخطأ اللغوي.

الضعف في القواعد النحوية:

لعل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية، لاسيما المرحلة الجامعية. بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات والعلوم التي ينفر الطلاب منها، بل سوف أذهب إلى أبعد من ذلك فأقول إن كراهية بعض الطلاب للقواعد النحوية غير ذات الدلالة هي سبب نفور هؤلاء من تعلم ودراسة اللغة العربية والالتحاق بأقسامها في الجامعات.

وإذا جنحنا بالحديث إلى القواعد النحوية في المعاهد الأزهرية ـ على سبيل المثال ـ فنجد أنها بعيدة الصلة تماماً بواقع الاستخدام اللغوي المعاصر، بالإضافة إلى أن تقديم المادة التعليمية المتمثلة في كتب مثل: تيسير النحو، وشرح الأزهرية الجديد، وشرح ابن عقيل، وباستثناء كتاب واحد هو قطر الندى وبل الصدى للصف الثالث الإعدادي، لا تفطن لواقع الدراسات اللغوية والنحوية الحديثة، فأصبح المحتوى التعليمي مجرد أمثلة وشواهد لشعراء مجهولين أو كلماتها غير معروفة أو مألوفة، بالرغم من تعالي أصوات التطوير التي لا تهدأ منذ أكثر من قرنين.

وقد يرجع هذا الضعف إلى مجموعة من العوامل والأسباب، منها ما يلي:

أ ـ كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها.

ب ـ عدم تحقق مبدأ الوظيفية من تدريس تلك القواعد النحوية والصرفية.

ج ـ الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.

د ـ بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية.

هـ ـ عدم تتابع أبواب منهج القواعد النحوية وتسلسلها بصورة منطقية ونفسية.

علاج الضعف:

لا يهمنا في هذا السياق سرد محاولات تطوير تدريس النحو أو القواعد النحوية التي امتلأت بها كتب تدريس النحو العربي، أو الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تدريس القواعد النحوية، وهي تبدأ من محاولات الدكتور طه حسين وعلي الجارم، وإبراهيم مصطفى وآخرين. ولكن الذي يعنينا هنا هو تحديد بعض أوجه علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية، ومنها ما يلي:

أ ـ أن تكون دروس النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه المتعلم في الحياة العامة أو التي يستخدمها.

ب ـ استغلال دوافع التعلم لدى المتعلمين، حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيداً، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات.

ج ـ تدريس القواعد النحوية في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم ودائرة اهتمامه، والتي ترتبط بواقع حياته.

د ـ الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس المناسبة.

النحو التوليدي التحويلي

لقد تميزت هذه النظرية, التي صارت فلسفة لغوية بحد ذاتها, بميزتين اثنتين: العقلانية والواقعية, أنها مدرسة عقلانية في تصوراتها للغة التي ترى فيها كفاءة, يولد الناس وهم موهوبون(1) بها (وقد ارتبط بهذا الفهم مجموعة مبادئ شاملة بعضها ذو صفة توليدية وأخرى تفسيرية); وأنها مدرسة واقعية من خلال قبولها بالرأي الآخر ضمن معسكرها أو بين جماعات المعسكر المقابل, التي يصورها عملياً التطورات التي حصلت فيها بدءاً من نسختها الأولى التي ظهرت في كتاب البنى النحوية (1957) وانتهاء ببرنامج الحد الأدنى للنظرية.

وإذا كانت اللغويات التوليدية قد صمدت بفضل صلابة مرتكزاتها الفلسفية على الرغم من التحديات حتى من أتباعها الذين انقلبوا عليها نتيجة أمور خلافية لا تمت لجوهر الفلسفة بل لتفسيراتها لبعض المكونات أو التراكيب اللغوية. فإنها كانت وما تزال تعيش التحدي الأهم للجمهور الأوسع متكلمي اللغة , وهو: ما أفرزته هذه المدرسة فيما يتعلق باكتساب اللغة والموضوع المرتبط بها, وهو تعليمها؟

وتحظى نظرية النحو التوليدي (التحويلي) اليوم بالموقع الأول في الدراسة اللغوية, وقد أثار مؤسسها نعوم تشو مسكي منذ خمسينيات القرن الماضي ثورة في عالم اللغة. فهو يصنف ضمن الفلاسفة العقلانيين الذين يرون في العقل الإنساني وسيلة للمعرفة, فبالنسبة له »ليس هنالك صواب مطلق في طريقة نحوية معينة, ولكن هنالك طريقة أصح وأفضل من طرق أخرى«, وهو يؤكد »أن اللغة هي أهم ما يميز الإنسان, ومن ثم فإنها نظام دقيق ليس من اليسير أن نقول إن الطرق النحوية التي بين أيدينا قادرة أن تقف على أسراره وحقائقه«, ولبلوغ ذلك هنالك إجراءات تقييمية (Evaluative) وأخرى استكشافية (Discovery) على اللغوي أن يتبعها للوصول إلى الهدف المرجو.

وعلى الرغم من أن تشومسكي قد عد المكون النحوي (أو التركيبي) عنصر التوليد

الأساس في اللغة, وعد المكونين الصوتي والدلالي تفسيريين في مستهل نظريته المسماة "النظرية المعيارية" (Standard Theory) التي تبلورت في كتابيه البنى التحتية (1967) وجوانب من نظرية النحو (1965), إلا أن همه الأساسي كان منصباً على استقلالية المكون النحوي عن المكون الصرفي وعن المكون الصرفي وعن المكون الصوتي من جهة, وعن المكون الدلالي من جهة أخرى, على الرغم من أنه يقر بأن الحدود بين المكونين النحوي والدلالي غير واضحة تمام الوضوح. وفي كتابه الموسوم دراسات الدلالة في القواعد التوليدية (1972), وضع في نظريته المسماة "المعيارية الموسعة" (Extended Standard) المكون الدلالي في البنية التحتية، التي هي البنية الوحيدة التي تحدد دلالة الجمل وتمثيلها الدلالي المناسب, مع إدراكه أن هناك عناصر من التمثيل الدلالي يجري إدخالها في المستوى التحويلي.

ثم تطورت نظريته اللغوية وظهرت نظرية الحكم النحوي والعائدية Government and Binding عام ,1981 ثم نظرية التخوم (Barriers) في العام ,1986 التي قيد فيهما القواعد التحويلية وركز على قاعدة شاملة هي قاعدة تحريك ألفا (a movement) وهي قاعدة تحريك أي شيء في الجملة إلى أي موقع فيها, وذلك في أثر الانتقادات التي وجهها إليه أتباعه التوليديين (أنصار مدرسة نحو تركيب الجملة المعمم (GPSG) ومدرسة النحو الوظيفي المعجمي (LFG) الذين رفضوا فكرة البناء التحتاني وقواعد تحويله التي أضرت بالنظرية نفسها, ووفروا كيانات قواعدية بديلة ضمن المبادئ العامة لفلسفة تشومسكي عبرت عن الحقائق اللغوية ووفرت تفسيرات للعديد من الحالات التي كان النحو التحويلي عاجزاً عنها.

ويتسم البرنامج الذي وضعه تشومسكي بعدة سمات، يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

1 ـ النحو هو دراسة المبادئ التي تحكم تكوين الكلمات والعبارات والجمل وتفسيرها. هنالك بناءان للغة: الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي. والنحو يهتم بالأول وليس الثاني. وهذا لا يعني أن لا أهمية للأخير, لأنه يدرس ضمن الحقل المختلف (المرتبط بالنحو من دون شك) وهو علم اللغة النفسي الذي يتناول العمليات النفسية التي تستبطن إنتاج الكلام واستيعابه لكن تظل دراسة الكفاءة اللغوية تلعب دوراً أساسياً في دراسة الأداء اللغوي, طالما أن علينا أن نفهم ما الذي يعرفه المتكلمون الأصليون للغة عشوائياً عن لغتهم قبل أن ندرس آثار الإرهاق والمرض وسواهما في أدائهم.

2 ـ نظرية النحو هي مجموعة الفرضيات عن طبيعة الأبنية النحوية الممكنة / غير الممكنة للغات (البشرية) الطبيعية, وإن أحد هذه المعايير هو الشمولية التي تعني أن على النحو أن يمدنا بالوسائل الضرورية لوصف نحو أية لغة طبيعية بكفاية تامة. لذا فإن الهدف النهائي يتمحور حول ضرورة إيجاد نظرية نحوية شاملة (Universal Grammar).

3 ـ إن الانتظام والسرعة في نمط الأطفال اللغوي هما الحقيقتان المركزيتان اللتان يجب على نظرية اكتساب اللغة أن تفسرهما, ولكن كيف؟ يقول جو مسكي إن التفسير المقبول ظاهرياً لهذا الانتظام والسرعة في اكتساب اللغة الأولى يتطلب أن نفرض وجود سياق مقرر للاكتساب على شاكلة ملكة اللغة الموهوبة بيولوجيا بصورة فطرية (أو كما يسمى مجازاً في برامجيات الكمبيوتر, برنامج اكتساب اللغة) ومقرها المخ الذي يزود الأطفال بالخوارزميات (Algorithms)(6). أي مجموعة الإجراءات, لتطوير اللغة على أساس خبراتهم اللغوية (أي على أساس المدخلات الكلامية التي يخضعون لها),

4 ـ ملكة اللغة يجب أن تجسد مجموعة من مبادئ النحو الشامل, بمعنى أنه يجب أن تكون ملكة اللغة هكذا كي تسمح باكتساب الطفل نحو أية لغة طبيعية على أساس الخبرة اللغوية الملائمة مع اللغة نفسها (أي بوجود مدخلات كلامية وافية). وهكذا فإن الخبرة مع لغة معينة (أمثلة من الكلمات والعبرات والجمل يسمعها الطفل من المتكلمين الأصليين لتلك اللغة) تصلح أن تكون مدخلاً لمبادئ النحو الشامل التي تشكل جزءاً موروثاً في ملكة اللغة عند الطفل, ثم يقوم النحو الشامل بمد الطفل بالخوارزميات اللازمة لتطوير نحو تلك اللغة.

5 ـ يرى تشومسكي أن نظرية النحو الشامل المرتبطة بملكة اللغة تفرض قيوداً وراثية على مدى التباين البارامیتري المسموح به في نحو اللغات الطبيعية. فمثلاً فيما يتعلق ببارامیتر الموصوف (Head Parameter) - أي البارامیتر الذي عين الموقع النسبي للموصوف قياساً إلى ما يوصف به (أي فضلته), فإن النحو الشامل بوجود مجموعتين ثنائيتين من الاحتمالات لا غير, وهما: إما أن تكون اللغة ذات ترتيب يكون فيها موقع الموصوف متقدماً على الدوام أو متأخراً على الدوام بالنسبة إلى فضلته, فإذا كان الأمر كذلك, فإن العبء الوحيد الملقى على عاتق الأطفال في تعلم التركيب المتعلق بسمات رتبة الكلمات

الخاصة بنوع من التراكيب هو أن يختاروا (استناداً إلى خبرتهم اللغوية) أي النمطين البديلين لهذا البارامير في النحو الشامل أكثر ملاءمة للغة موضع الاكتساب / التعلم. وهذا بدوره يقود إلى أن هذه السمة الموروثة للبارامير هي التي تقيد مدى التباين التركيبي بين اللغات, وتحددها ضمن خيار ثنائي بسيط.

6 ـ يؤكد تشومسكي أن فكرة أن اللغة هي مرآة العقل هي فكرة تقليدية كانت محط تفسيرات مختلفة الأشكال على مر القرون. وأن مثل هذا التعبير المجازي يجب ألا يؤخذ بهذه الحرفية. والأفضل, إن اللغة تبدو مكوناً أساساً في العقل البشري. والمخ البشري هو أكثر الأنظمة البيولوجية التي نعرفها تعقيداً وتشابكاً. فعندما ندرس سماته وامتداداته, فإننا ندرس ما نصطلح عليه "العقل". فالعقل البشري يظهر متكوناً من أنظمة مختلفة كل منها بالغ التعقيد ومتناهي التخصص, بتداخلات من نوع عالي الثبات تحدده هبتنا الموروثة. من منطلق هذه الاعتبارات, فهو يشبه جميع الأنظمة الحياتية المعروفة الأخرى, كالأعضاء الفسيولوجية للجسم الواقعة تحت الرقبة مثلاِ. وأحد هذه الأنظمة هي "ملكة اللغة البشرية".

ويؤكد تشومسكي بأنه قد حصلت تغيرات عديدة حول مفهومنا لطبيعة اللغة خلال الثلاثين سنة الأخيرة. فالبحث الأولي في النحو التوليدي, كما هو في البنى النحوية (1957). كان في بعض أشكاله شبيهاً بالنحو التقليدي. وبالتحديد, كان يتضمن قواعد متعلقة بتراكيب معينة وبلغات معينة. لذلك فقاعدة تكوين الأسئلة في الإنجليزية أو قاعدة المبني للمجهول فيها, كانت محددة بلغة واحدة, ومحددة بتركيب واحد, تماماً كما كان الحال في النحو التقليدي حيث كان هنالك فصل عن المبني للمجهول وآخر عن الأسئلة وهكذا. إن ما يعرف بقواعد النحو التقليدي هي في الواقع مجرد تلميحات مفهومة للقارىء البارع الذي يعرف اللغة مسبقاً, تماماً كما أن القواعد في تعليم النحو تفترض بأن المتعلم سوف يعرف التركيب الأساس للغة. لكن على الضد من ذلك, حاولت مدرسة النحو التوليدي أن تبين بوضوح ما كان فرضية مسبقة - في الواقع, حتى ما هو غير معروف - في النحو التقليدي والتعليمي.

وبغض النظر عن هذا التمييز الحيوي, الذي كان لأنظمة قواعد النحو التوليدي الأولى, فإن البحوث القريبة جداً قد أرست الخلاصة التي مفادها أن القواعد التقليدية وقواعد النحو

التوليدي الأولى كانت عبارة عن مسائل اصطناعية وليست عناصر حقيقية في العقل والفكر. فليس هنالك الآن قواعد خاصة بتركيب ما, بل هنالك مبادئ عامة جداً, وهذه المبادئ لتفسير العناصر المفقودة, التي تتصف بشموليتها للغات جميعها وللتراكيب جميعها, فاللغات تختلف في الهيئة التي أشرنا إليها آنفاً, وليس باختيار القواعد المختلفة; لذلك فالبحوث الحديثة تبتعد تماماً عن التقليد الذي كان سائداً في دراسة اللغة خلال ألوف السنوات الماضية.(نقلاً عن حسين فياض(http://www.ju.edu.jo/

الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي:

يعد مفهوم تدريس القواعد النحوية وظيفياً من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون مثل القابسي، وابن خلدون، وأبي حيان التوحيدي، باختيار القواعد التي يحتاج إليها المتعلم، وتؤدي وظيفة اتصالية في حياته، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الاتجاه، وإن بقي المضمون متشابهاً.

والمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن كل من المعلم والمتعلم".

ويرى الدكتور فتحي يونس و الدكتور محمود كامل الناقة أن الوظيفية في دروس القواعد تعني " اختيار ما هو أكثر شيوعاً وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي يندر ورودها واستخدامها في اللغة الحية الدارجة، فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ، ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية نعالجها".

والكفاءة النحوية في ضوء الاتجاه الوظيفي تحقق عدداً من الأهداف المتعلقة بكفاءة اللغة والصحة النحوية منها أنها:

- تساعد المتعلم على صحة القراءة وفهم المقروء.
- تساعد المتعلم على صحة الأداء الكتابي.
- تساعد في إدراك الجملة وتمييز عناصرها.

ـ تساهم في تشكل الأفكار والتعميمات.

وفي مجال إعداد المعلم يكون الأمر لزاماً إعداد المعلم المدرك إدراكاً كاملاً لطبيعة مادته، الواعي بخصائصها حتى يكون قائداً لعقول تلاميذه من أيسر المسالك إلى الفهم والتطبيق والاستعمال النحوي في مختلف استعمالات اللغة.

وتؤكد الكتابات التربوية الحديثة أن التكامل في الدرس اللغوي بين المهارات والفنون يحقق العناية بوظيفية اللغة والاهتمام بالممارسة اللغوية، والاستخدام ذي المعنى، والإسهام في تنمية القدرة على حل المشكلات من خلال المواقف الاتصالية والاجتماعية التي يتم من خلالها تعليم اللغة، واكتساب مهاراتها وعاداتها مما يؤدي إلى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وتعزيز التعلم القائم على الخبرة.

- **مهارات الكفاءة النحوية:**

يمكن تحديد مهارات الكفاءة النحوية في المهارات التالية:

أ ـ إدراك أثر اللفظ على معنى الجملة.

ب ـ إدراك أثر المعنى في تحديد بنية الكلمة.

ج ـ إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

د ـ التفريق بين النكرة والمعرفة.

هـ ـ إدراك أثر الأداة النحوية على زمن وقوع الحدث.

و ـ تثنية المفرد وجمعه وتذكيره وتأنيثه.

ز ـ ترتيب الكلمة في الجملة وفقاً لوظيفتها.

ح ـ إدراك العلاقة المعنوية بين الجملة وما يسبقها أو يليها من الجمل.

ط ـ تحديد الشروط التي يجب أن تتوفر في الجملة لتدل الأداة النحوية على معنى معين.

ي ـ إدراك الاستعمال الصحيح للأساليب اللغوية.

ك ـ ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطاً صحيحاً.

ل ـ إدراك أثر التشابه في الدلالة بين كلمتين على إعرابهما..

طرائق تدريس النحو العربي:

نعرض في هذا الجزء لطريقتين من طرائق تدريس النحو العربي، وهما:

1ـ الطريقة الاستقرائية.

2ـ الطريقة القياسية.

أولاً - الطريقة الاستقرائية:

الأهمية والمفهوم:

يقصد بالاستقراء تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية، واستقراء من يستقرئ أي تتبع الجزء للوصول إلى تعميم أو حكم عام. وهو أداء عقلي يقوم به الفرد، ويتم عن طريق استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات والحالات الفردية، ويحتاج الفرد إلى دراسة العديد من المواقف والحالات الفردية، ليكشف عن السمة أو الصفة المشتركة.

وطريقة الاستقراء تعتمد على نشاط المعلم والمتعلم، وفيها يقوم المعلم بإثارة وتنبيه وتحفيز الطالب بواسطة عرض مجموعة من الخبرات التجريبية للوصول إلى خبرة جديدة عامة. وتشير استراتيجية الاستقراء إلى استقراء المعلومات الخاصة بموضوع معين، وتقديمها للطلاب ثم مناقشتهم فيها حتى يمكنهم استخلاص قاعدة عامة منها.

وتتسم طريقة الاستقراء بالتدريس الاكتشافي حيث يستنتج الطلاب الخصائص المحددة للمفهوم من عدد من الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة، ويصلون عن طريق الاكتشاف إلى تعريف القاعدة النحوية، أو المصطلح البلاغي أو المفهوم الديني.

والاستقراء عملية تفكيرية تحتاج إلى دراسة ومعرفة التفاصيل وأجزاء الدرس والتوصل منها إلى حكم كلي أو قاعدة، أو مفهوم، يطرح المعلم فيها مجموعة من الحالات أو المواقف والأمثلة في صورة أسئلة يعرضها للمناقشة على طلابه للوصول إلى مفهوم أو تعميم معين، وهي

استراتيجية تدريسية تحمل الطلاب على اكتشاف الطلاب المعلومات والحقائق والتعرف عليها، بالتدريج من الجزء إلى الكل.

وطريقة الاستقراء في تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية تعني أنها استراتيجية تساعد الطلاب على استنباط القاعدة أو المفهوم الديني والحكم الفقهي من الأمثلة والجزئيات والشواهد المختلفة، وفيها يتوصل الطالب إلى الأحكام العامة والمفاهيم الدينية من الأمثلة والحالات الخاصة.

وتهدف طريقة الاستقراء إلى مساعدة الطالب على اكتشاف الحقائق والتعرف عليها، وتمكين الطالب من الوصول إلى التعميمات المناسبة، كما تهدف إلى إثارة النشاط لتكوين خبرة معرفية جديدة، وفي مجال تدريس التربية الدينية الإسلامية تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم الدينية، والتعرف عليها من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، والشواهد الدينية والتوصل إلى مجموعة من القواعد والمبادئ الإسلامية في المجالات الدينية المختلفة.

وطريقة الاستقراء طريقة قائمة على استقصاء الحقائق من التجربة الحسية والأمثلة المتفرقة، وملاحظة الواقع ملاحظة دقيقة والمشاهدة اليقظة للظواهر للوصول إلى حقائق أو قوانين.واستراتيجية الاستقراء من الاستراتيجيات الفعالة في عملية التعلم، ذلك لأنها تسهم في تنمية وتدريب المتعلمين على الإبداع والابتكار، لأنها تساعد المتعلمين على اكتشاف المفاهيم والعلاقات والقواعد العامة.والاستقراء ينمي الإبداع لأنه يساعد على التوصل إلى حل جديد أصيل للمشكلات التي تعترضهم في الدراسة ولا يفرض عليهم حلاً جاهزاً يقتنعون به.

وقد أوصى ابن خلدون بضرورة استخدام الاستقراء في عملية التعلم، على اعتبار أن المتعلم يكون عاجزاً عن الفهم في بادئ الأمر فيعطى الجزئيات ثم ينتقل إلى الكليات. يقول ابن خلدون: "فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال، وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن، وتكرارها عليه، والانتقال منها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن، وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد

عن الاستعداد له، كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه".

وقد أشار القرآن الكريم إلى الاستقراء، ويتضح بجلاء في سورة البقرة في قوله تعالى: ﴿ وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى قال أو لم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي قال فخذ أربعة من الطير فصرهن إليك ثم اجعل على كل جبل منهن جزءا ثم ادعهن يأتينك سعياً واعلم أن الله عزيز حكيم ﴾ (البقرة، 260). وهذه الآية وغيرها الكثير تحمل دليلاً قاطعاً على اهتمام الإسلام باتخاذ التجربة والمشاهدة محكاً لصدق القضايا، ولهذا يدعو الله تبارك وتعالى الإنسان للتدقيق في ملاحظة الواقع من حوله، واستخلاص العبر والعظات من خلال تأمله، واكتشاف الحقائق الكونية التي تكمن فيه، وألاّ يمر على الظواهر المحيطة به في الأرض والسماء دون توقف وهو غافل عنها، فدعاه الله إلى ملاحظة كل ما حوله ملاحظة دقيقة فاحصة واعية وأن يستقرئ الجزئيات بهدف الوصول إلى قانون عام.

وتعد طريقة الاستقراء وسيلة ناجحة لضبط الطلاب، وتنظيمهم وإشراكهم جميعاً في الدرس، وهي استراتيجية تحمل الطلاب على التفكير المنطقي الهادئ، والتعبير عن المفهوم الديني الذي توصلوا إليه من خلال استماعهم لما يطرح في الدرس بصمت وتفكير، ثم التحدث والمشاركة بوضوح ودقة.ولعل هذا يبقي المعلومات بصورة أقوى من التي تكتسب بواسطة الإلقاء والمحاضرة.

إسهامات طريقة الاستقراء في التدريس:

- تربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة، وذلك بعقد مقارنة بينهما، ثم الربط بين الأمثلة، وذلك للوصول إلى القاعدة التي يريد المتعلم الوصول إليها.
- تهتم بالتسلسل المنطقي لتفكير الطلاب.
- تثير انتباه المتعلم وتوجه الدوافع لديه، فهو يبتكر التفكير، ويوجه عملياته للوصول إلى قرار عام.
- ترفع من اتجاه الطلاب نحو النشاط.
- تهيئ للطالب الفرص الإيجابية والمشاركة بكل خطوة في الدرس سواء أكان ذلك في تقديم الأمثلة أم مناقشتها، واستخلاص المفهوم الديني أو الحكم الفقهي.
- تبقي المعلومات التي تكتسب في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات التي تكتسب بواسطة الإلقاء.

ـ تشجع الطلاب على نقد كل ما يعرض عليهم نقداً موضوعياً.

ـ تنمي لدى المتعلم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج.

خطوات التدريس باستخدام الاستقراء:

يسير التدريس وفق الاستقراء الخطوات والمراحل التالية:

ـ مرحلة الإعداد.

ـ مرحلة التنفيذ.

ـ مرحلة التقويم.

(1) مرحلة التخطيط:

يحتاج التدريس بالاستقراء إلى إعداد خاص من المعلم، ولابد للمعلم من وضع خطة للخبرات التعليمية التي ستجرى داخل الصف أو خارجه لتحقيقها، وتحديد أهداف تعليمية ووضع الأنشطة التي يجب استخدامها.وإعداد التدريس يتضمن سلسلة من الخطوات والإجراءات التي تزود المعلم برؤية شاملة لما سيقوم به داخل الفصل.

ومن خطوات الإعداد للتدريس ما يلي:

(أ) تحديد الأهداف السلوكية:

تحديد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها لدى الطلاب من أولى خطوات التدريس.

(ب) تحديد الكلمات الصعبة:

في هذه الخطوة يقوم بقراءة الموضوعات بالكتاب الذي يدرسه الطالب قراءة واعية بهدف تحديد الكلمات المبهمة في النصوص الأدبية، أو الموضوعات القرائية، أو النصوص القرآنية أو في الأحاديث النبوية، ثم البحث عن معاني هذه الكلمات مع وضع بعضها في جمل توضح معناها.

(ج) تحديد المفاهيم النحوية:

في مرحلة الإعداد للتدريس يقوم المعلم بتحليل محتوى الموضوعات المقررة بهدف تحديد

المفاهيم النحوية المتضمنة بهذه الموضوعات، وتحديد وصياغة دلالاتها اللفظية.

(د) استخلاص الآداب والقيم المتضمنة:

بعد تحديد المفاهيم النحوية المتضمنة بالموضوع، يقوم المعلم باستخلاص الآداب والقيم الدينية المتضمنة، وذلك بهدف أن يستنتجوها.

(هـ) تحديد الأمثلة واللاأمثلة:

يقوم المعلم بتحديد الأمثلة والشواهد المرتبطة بالقاعدة النحوية التي ترتبط بالمفهوم النحوي أو القاعدة الذي ينبغي أن يتوصل الطالب إليه.

(و) تحديد الأنشطة التعليمية المستخدمة:

لابد للمعلم أن يضع في اعتباره دور الأنشطة التعليمية؛لأنها تسهم في زيادة فعالية الطلاب وإثراء الموقف التعليمي نفسه، ولإثارة دافعية الطلاب للتعلم، ويمكن للمعلم اختيار بعض الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب داخل أو خارج حجرة الدراسة.والتي تتفق مع ظروف المدرسة، وإمكانات الطلاب أنفسهم.

(ز) تحديد الوسائل التعليمية:

من الخطوات المهمة في إعداد الدروس تحديد الوسائل التعليمية المناسبة والملائمة لموضوع الدرس ومفاهيمه، وبحيث تتفق مع مستويات الطلاب وخبراتهم، وإمكانات استخدامها بالمدرسة وظروف وطبيعة الفصل.

(ح) التمهيد للدرس:

يشتمل التمهيد للدرس على بعض الأنشطة التي يمارسها المعلم والطلاب، مثل عرض بعض الصور المرتبطة بالموضوع، وملاحظة الطلاب لها ثم كتابة بعض التعليقات حولها وما تتضمنها ثم مناقشتهم فيها، أو عن بعض الأسئلة الموجهة في بدية الحصة.

(ط) إعادة صياغة المحتوى:

تعد هذه الخطوة من أبرز خطوات الإعداد للتدريس باستخدام استراتيجية الاستقراء، حيث يقوم المعلم بعد تحليل الموضوع الذي ينوي تدريسه بإعادة صياغة المحتوى عن طريق صياغة أسئلة متدرجة من الخاص إلى العام تساعد الطلاب إلى تحديد المفهوم النحوي أو القاعدة النحوية.

(2) مرحلة التنفيذ:

يتم التدريس باستخدام طريقة الاستقراء وفق الخطوات والإجراءات التالية:

ـ يطرح المعلم أسئلة للوصول إلى الأمثلة عن المفهوم.

ـ يعرض المعلم أمثلة منتمية وغير منتمية عن المفهوم.

ـ يطرح المعلم أسئلة للتوصل إلى تعريف المفهوم النحوي.

ـ يطلب المعلم من طلابه صياغة تعريف محدد للمفهوم.

ـ يطلب المعلم من الطلاب أمثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم.

ـ يطرح المعلم أسئلة للتوصل إلى تعريف للمفهوم النحوي..

ـ يطلب المعلم من طلابه صياغة المفهوم النحوي.

ـ يطلب المعلم من طلابه أمثلة أخرى عن المفهوم أو الحكم.

(3) مرحلة التقويم:

يعد التقويم العملية المركبة التي يحكم بها المعلم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، والتقويم يتضمن التقدير بمعنى تشخيص وتوجيه الطلاب، وهو ليس مجرد إصدار حكم على قيمة السلوك، بل هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير إجابات الطلاب.والتقويم آخر خطوات استراتيجية التدريس باستخدام الاستقراء، وينبغي أن يكون مرتبطاً بالأهداف التي حددها المعلم مسبقاً.

- الطريقة القياسية:

القياس لغة هو رد الشيء إلى نظيره، وهو عمل عقلي يترتب عليه انتقال الذهن من الكلي إلى الجزئي المندرج تحته. أما في الاصطلاح فيعني أنه أداء عقلي يقوم به الفرد، ويتم عن طريق

اشتقاق الأجزاء من القاعدة العامة، ويعرف أنه القدرة على الاستدلال من مقدمات معينة إلى نتائجها الضرورية.

أما في الكتابات التربوية الأجنبية فتعرف دائرة المعارف العالمية في التدريس وتعليم المعلم بأنه "عملية منطقية عقلية يستخدمها المعلم وتبدأ بالتعريف ثم الشرح له والحكم على صحة هذا التعريف أو المفهوم. ويعرف ستانلي Stanley القياس بأنه أسلوب يستخدم لإثبات قضية، ، وهو ضرب من الاستدلال قائم على فعل الذهن الذي يلمح علاقة مبدأ أو نتيجة بين قضية وأخرى.

إسهامات استخدام القياس في التدريس:

تهدف طريقة القياس إلى تعلم المفاهيم التي يمكن تحديدها بدقة وترتبط بالخبرة بسهولة، كما تهدف إلى تطبيق قواعد عامة صحيحة في البرهنة على صحة القضايا الخاصة.وتأتي فكرة القياس من حيث فهم الطلاب للمفهوم أو القاعدة الجديدة، ووضوحها في أذهانهم، ومن ثم يقيس المعلم والطلاب الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة.

ووفقاً لهذا ينتقل التفكير في القياس من العام إلى الخاص، ومن الحالات الكلية إلى الحالات الجزئية.وفيه يقدم المفهوم للطلاب أولاً، ثم تعقبه أسئلة لتحديد خصائصه ولتصنيف الأمثلة المطابقة له والأمثلة غير المطابقة.

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بتهيئة أذهان الطلاب للقاعدة العامة أو المفهوم الديني أو الحكم الفقهي ثم يعرضه، ويتناول معهم من خلال إيراد أمثلة وحالات فردية على هذا المفهوم أو الحكم.

وتستخدم استراتيجية القياس في إكساب الطلاب المفاهيم الدينية المختلفة، فعند تدريس أي مفهوم ديني يتطلب من المعلم إعطاء المعلومات الرئيسة، ثم يتبع ذلك تساؤلات بين المعلم والطلاب لشرح وإثبات الأفكار الأساسية للمفهوم أو القضية الدينية موضوع الدرس.

ويكون تعلم المفاهيم أكثر فعالية عندما يبدأ بتدريس المفاهيم السهلة غير المعقدة، ويتدرج بعد ذلك إلى تعلم المفاهيم المجردة والأكثر تعقيداً، مع ملاحظة أنه كلما زاد عدد الصفات للمفهوم الواحد كان تعلمه أكثر صعوبة، وكلما كانت الصفات بارزة وواضحة كان تعلم هذه المفاهيم أكثر سهولة.

وتتسم طريقة القياس بأنها تعين الطلاب الذين يصعب عليهم المشاركة في صياغة قواعد

الدرس، وتترك لهم فرصة كافية لممارسة المفهوم الجديد والتدريب عليه من حيث تحديد خصائصه وصفاته والنماذج الجزئية التي تندرج تحت المفهوم أو التعميم. ومن مميزات استراتيجية القياس أنها تبدأ بصياغة المفهوم أو الحكم الشرعي، ومن ثم فإنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم والطلاب، ونظراً لاعتمادها على مشاركة الطلاب في عملية القياس والاستنتاج فان استخدامها يشعرهم بالمتعة، وتنمي لديهم قوة الملاحظة والتفكير.

وتسهم طريقة القياس في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب داخل الفصل؛حيث إن الطلاب يبحثون عن أدلة وشواهد تدعم المفهوم الديني، كما أنهم يسهمون في إعادة بناء التركيب للمفهوم أو القاعدة، أو الحكم الفقهي.

وقد أولى الإسلام اهتماماً كبيراً بهذه الطريقة ؛لأنها تتفق مع منهجه في التفكير وإعمال الرأي لبيان الأحكام الشرعية للمسائل الفقهية التي لم يرد فيها نص يبين حكمها.والقرآن الكريم والسنة النبوية هما أساس الأحكام الفقهية، ومنهما يستمد المسلمون معاملاتهم وأخلاقهم وقيمهم.

وحين لا يكون في القرآن الكريم نص صريح أو في السنة النبوية نص معتمد موثوق بصحته، كان الصحابة وفقهاء وعلماء المسلمين يلجئون إلى القياس.وقد أشار القرآن الكريم إلى القياس، يقول الله تعالى: ﴿أأنتم أشد خلقاً أم السماء بناها*رفع سمكها فسواها*وأغطش ليلها وأخرج ضحاها*والأرض بعد ذلك دحاها*أخرج منها ماءها ومرعاها*والجبال أرساها*متاعاً لكم ولأنعامكم﴾ (النازعات، 27ـ33).

ففي الآيات الكريمة مثال للقياس، فقد جاء أن خلق السماوات والأرض التي رفع الله سمكها وبناها وسواها بدقة ونظام مقنن، وأغطش ليلها وأخرج نهارها والأرض التي خلقها بعد ذلك على هيئة بيضاوية وأخرج منها الماء والمرعى، وجعل عليها جبالاً وجعلها بخيراتها متاعاً للإنسان والأنعام، كل ذلك أشد بكثير في خلقه وإيجاده من خلق الإنسان.

والخلاصة أن طريقة القياس لها إسهامات واضحة وفعالة في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية بصفة خاصة تتمثل في النقاط التالية:

ـ تنمي لدى الطلاب قوة التفكير والملاحظة.

ـ تعين الطلاب الذين يمتلكون بنى معرفية مفاهيمية غير مرتبطة في جانب من جوانب المعرفة الإسلامية المتضمنة في أي جزء من أجزاء المنهج؛لأنها تقدم لهم القواعد جاهزة.

ـ تعد وسيلة مباشرة وفعالة في تعلم المفاهيم الدينية.

ـ لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم والطالب.

ـ توفر الوقت والجهد على المعلم في الموقف الصفي.

ـ تساعد الطلاب على الإفادة من تعريف المفهوم الديني للوصول إلى الأمثلة والشواهد التي تبين خصائصه.

ـ تنمي ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع الجيد لما يقدم لهم من معلومات.

خطوات التدريس باستخدام القياس:

يسير التدريس وفق استراتيجية القياس وفق الخطوات السابقة عند التدريس باستخدام استراتيجية الاستقراء، وهي:

ـ مرحلة الإعداد. ـ مرحلة التنفيذ. ـ مرحلة التقويم.

وتشبه هذه المراحل ما سبق في طريقة الاستقراء، فيما عدا مرحلة التنفيذ، فيتم التدريس باستخدام القياس وفقاً للإجراءات التالية:

أ - يقدم المعلم تعريفاً للمفهوم أو القاعدة النحوية:

حيث يقوم المعلم بتحديد اسم المفهوم، وصياغته، وتقديمه للطلاب، بحيث يستطيع الطالب استخدامه في مواقف وحالات جديدة، ثم يطلب من طلابه كتابة المفهوم وتعريفه في جملة تقريرية تحدد الخصائص المميزة له.

ب ـ يطرح المعلم أسئلة حول معنى المفهوم:

في هذه الخطوة يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب وتوجههم إلى معرفة خصائص وطبيعة المفهوم أو الحكم النحوي، ويركز انتباههم حول هذا المفهوم ؛ليتم استيعابه بشكل جيد.

ج ـ يطلب المعلم من طلابه تحديد أمثلة عن المفهوم:

في هذه الخطوة يطلب المعلم من طلابه إعطاء أمثلة متنوعة منتمية وغير منتمية للمفهوم المطروح على أن يراعي في تقديم الأمثلة سواء من جانب المعلم أو الطلاب تنوعها وتدرجها.

د ـ تطبيقات على المفهوم أو القاعدة النحوية:

يتم في هذه الخطوة التأكد من اكتساب الطلاب للمفهوم الديني أو القاعدة الفقهية عن طريق قيامهم بإعطاء المزيد من الأمثلة المنتمية وتمييزها عن غيرها من الأمثلة غير المنتمية، مع إعطاء التعليل لذلك التمييز.

خطوات السير في درس القواعد (طريقة هاربارت):

وهي خطوات خمس تنسب إلي الفيلسوف الألماني يوحنا فردريك هر بارت وهي خطوات سليمة وحيدة لا يمكن الاستغناء عنها .

أولا ـ التمهيد:

وهو البوابة التي يدخل منها كل من المعلم والتلميذ إلي الدرس والغرض منه جذب انتباه التلميذ وتركيزه لتلقى الموضوع الجديد وربط الموضوعات القديمة بالجديدة.

ومن أساليب التمهيد:

1ـ أسئلة في المعلومات السابقة المتصلة بالدرس الجديد، ويراعى المعلم أن يكون الأسئلة قليلة واضحة ومشوقة.

2 ـ - عرض الوسيلة المشوقة للدرس الجديد. والمدرس الناجح هو الذي يعرف كيف يمهد الدرس تمهيدا جيدا ومشوقا.

ثانيا ـ العرض:

وهو من أهم مراحل الدرس، ويعرض المعلم النص على ورق مقوى أو على السبورة أو عن طريق الكتاب ويطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ثم يناقشهم المعلم بعد ذلك ويعالج الكلمات الصعبة ثم يطلب من أحد التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية وبعد ذلك يوجه المعلم إلي التلاميذ أسئلة في النص تكون إجابتها الأمثلة الصالحة للدرس.

ثم يدون هذا الجمل على السبورة ويجب على المدرس في أثناء كتابة هذه الجمل أن يحدد الكلمات التي تربط بالقاعدة بان يكتبها بلون مخالف حتى تكون بارزة أمام التلاميذ ويجب عليه أيضا أن يضبط هذه الكلمات بالشكل ثم يوجه المعلم طلابه إلي النظر إلي هذه الكلمات ثم يبدأ معهم مناقشتها

ثالثا ـ الموازنة والربط

وفيها يوازن المعلم بين الجزيئات أو الأمثلة ليدرك التلاميذ ما بينها من أوجه التشابه و الاختلاف ومعرفة الصفات المشتركة والخاصة تميدا لاستنباط الحكم العام. وتشمل الموازنة نوع الكلمة، والمعنى الذي تفيده، وضبط أواخرها.

والموازنة نوعان: 1- موازنة أفقية. 2- موازنة رأسية.

أولا: الموازنة الأفقية

هي التي يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين مثل: الجملة الاسمية مع الناسخ وبدونه: محمد مجتهد - كان محمد مجتهدا. والجملة الفعلية في حالة البناء للمعلوم والبناء للمجهول: كسر خالد القلم - كسر القلم - وهكذا.

ثانياً: الموازنة الرأسية، وهي نوعان:

أ- **موازنة جزئية:** وهي الموازنة بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينهما تمهيدا لاستنباط قاعدة: مثل الموازنة بين كلمتي (مجتهدا وغزيرا) في: كان محمد مجتهدا - كان المطر غزيرا.

ب- **موازنة كلية:** وهي الموازنة بين طوائف الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، وعلى المعلم أن يتتبع الأمثلة مثالا مثالا، وكلما كان المعلم متأنيا في موازنته أو تتبعه وصل إلي الهدف الذي يريد أن يصل إليه بيسر وسهولة. ويتوقف نجاح الدرس على مهارة المعلم في الموازنة بين الأمثلة وإدراك أوجه الربط بين المعلومات الجديدة وبين المعلومات القديمة التي مر بها التلاميذ من قبل.

رابعا ـ استنباط القاعدة:

إذا نجح المعلم في الخطوات السابقة سهل على طلابه الوصول إلي القاعدة والحكم العام، وعليهم أن يعبروا بأنفسهم عن النتيجة التي وصلوا إليها، ولا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون إشراك التلاميذ أو يطالبهم بان يأتوا بالقاعدة نصا كما في الكتاب بل يكتفي منهم بعبارات واضحة مؤدية إلي المعنى وعلى المعلم أن يقوم بتصحيح عباراتهم، ثم يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح.

خامسا ـ التطبيق:

وهو الثمرة العملية للدرس وعن طريقة ترسخ القاعدة في أذهان التلاميذ ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن تنتقل المعلم إلي التطبيق بمجرد أن يطمئن إلي فهم الطلبة إياها والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها ويراعى عند التطبيق:

1 ـ أن يتدرج من السهل إلي الصعب.

2 ـ أن يكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة وسهلة التركيب.

3 ـ أن تكون متنوعة، فلا تكون في الإعراب وحده وان تدعو التلاميذ إلي التفكير بشرط ألا تصل إلي درجة التعجيز.

4 ـ أن تكون الأمثلة والقطع خالية من التصنع والغموض وان تكون صلتها قوية بجوهر المادة.

والتطبيق نوعان:

جزئي: وهو يأتي بعد كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلي غيرها مثل التطبيق على جزم الفعل المضارع بعد لم.

كلي: ويكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي شملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعا، مثل التطبيق على جزم الفعل المضارع بعد أدوات الجزم المختلفة وذلك في درس جزم الفعل المضارع.

والتطبيق أيضا نوعان: شفوي وكتابي.

التطبيق الشفوي:

وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نكثر منه لنجعل مراعاة الطلاب لقواعد النحو راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع. ويكون بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة أو على بطاقات توزع على التلاميذ أو عن طريقة التدريبات الشفوية الموجودة في الكتاب ويطلب منهم الإجابة عما فيها. كما يكون بتوجيه التلاميذ إلي مناقشة الأخطاء التي تقع منهم في دروس التعبير أو القراءة والغرض من التطبيق الشفوي:

1ـ وقوف المدرس على مواطن الضعف في تلاميذه لعلاجها.

2 ـ ترسيخ القاعدة في أذهان التلاميذ.

3 ـ تعويد التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم يساعد في تشجيع التلاميذ ويشوقهم إلي درس القواعد ويحببها لهم، ويثير المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل.

التطبيق الكتابي:

1 ـ أن يتعود الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط.

2 ـ يربي في التلاميذ دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار.

3 ـ يقف فيها المدرس على مستوى كل تلميذ بدقة.

4 ـ يثير المنافسة الشريفة بين التلاميذ، بما يقدره المدرس لكل منهم من درجات تكون باعثا على الجد والنشاط.

الفصل السادس

تدريس التعبير و الإملاء

ماهية التعبير:

التعبير هو الإفصاح عما في النفس مـن أفكـار ومشـاعر بـالطرق اللغويـة وخاصـة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عـن شخصـية المتحـدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكـاره وأحاسيسـه وحاجاته بلغة سليمة، وتصـوير جميـل، ومـا يطلـب إليـه صـياغته بأسـلوب صـحيح في الشـكل والمضمون، وهو الغاية من تعلـيم اللغـة. ففـروع اللغـة كلهـا وسـائل للتعبـير الصـحيح بنوعيـه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فنمـده بالأسـاليب الجيـدة، والأفكـار الطريفـة، والعبـارات الواضـحة ليصبح قادراً على التعبير عما يخالج نفسه بلغة عربية سليمة.

وقد عرف التعبير في الأدبيات التربوية إجرائياً بأنه:

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور.
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضه بعضا.
- القدرة على إخراج حوار هادف.
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين..(راتب عاشور:2003).

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً، إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش.

أهداف تدريس التعبير:

1ـ تمكين الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

2ـ تزويد الطلاب بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

3 ـ إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

4ـ تعويد الطلاب على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها، والربط بينها.

5ـ تهيئة الطلاب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، مما تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، ومن صور هذا التعبير:

1ـ كتابة الأخبار السياسية والرياضية والاجتماعية وغيرها.

2ـ التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.

3ـ إجابة الأسئلة التحريرية.

4ـ تلخيص موضوع أو قصة بعد قراءتها.

5ـ تأليف قصة أو قصيدة شعرية.

6ـ كتابة الرسائل أو البرقيات في موضوعات مختلفة. (راتب عاشور:2003).

التعبير الوظيفي:

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها.

التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رصين، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.

طرائق التدريب على التعبير:

- **المرحلة الابتدائية:**

1ـ استعمال كلمات في جمل تامة مع مراعاة حسن اختيار تلك الكلمات من حيث المدلول الخلقي.

2ـ تكملة جمل ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من بين كلمات أمامه أو يأتي بها من ذاكرته.

3ـ الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة أو عن أسئلة في موضوع قرأه الطلاب.

4ـ ترتيب قصة تعرض أجزاؤها على الطلاب غير مرتبة.

5ـ التعبير عن الصور كتابياً.

6ـ كتابة العبارة بعد تغيير كلماتها بكلمات تقابلها لاستقامة المعنى.

7ـ تلخيص قصة قصيرة قرأها الطلاب.

ـ المرحلتان الإعدادية والثانوية:

وفي المراحل التالية (الإعدادية والثانوية) يمكن تكليف الطلاب كتابة موضوع سبق التحدث فيه شفوياً أو لم يسبق شرحه أو تناوله من قبل. ويمكن تدريب الطلاب على معالجة الموضوعات النقدية كالموضوعات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسياسية. كما يمكنهم

التمرن على الخطابة، والمناظرة، وكتابة التقارير مع التوسع في ربط التعبير بألوان النشاط اللغوي.

تصحيح التعبير الكتابي:

من النواحي التي يوزع المعلمون عنايتهم عليها أثناء تصحيح التعبير الكتابي النواحي التالية:

1ـ الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

2ـ الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة القواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

3ـ الناحية الأدبية: وتشمل أسلوب الأداء، ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وقوة الأدلة ووضوحها.

4ـ ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام. (حسين راضي: 2000).

التعبير الحر:

هو حديث الطلاب بمحض حريتهم واختيارهم عن شئ يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها الطلاب في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحياناً بإلقاء خبر على طلابه.

تدريس الإملاء:

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لها من الناحية الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، والغرض منه تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ، والإملاء فرع من فروع اللغة، فيجب أن يحقق نصيبا من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، وإجادة الخط.

وينبغي في اختيار قطعة الإملاء مايلي:

* أن تشتمل على معلومات طريفة ومشوقة، تزيد في أفكار التلاميذ وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة.

* أن تكون لغتها سهلة ومفهومة.

* أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

* لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة، وعدم التكلف في تأليفها.

أسس تدريس الإملاء:

ينبغي عند تدريس الإملاء أن نعرف الأسس التي من أجلها وبمقتضاها ندرس الإملاء، وأهم هذه الأسس ما يلي:

1ـ لما كان الإملاء مبنياً على قواعد كتابية، كان من الضروري تطبيق هذه القواعد بصورة صحيحة. وتطبيق القاعدة له صورتان تتمثل إحداهما في الكتابة الصحيحة، دون معرفة القواعد، وهذه هي الصورة التي نسعى إلى تحقيقها لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا، فإن معرفة القاعدة في هذه المرحلة ليست أمراً نسعى إلى تحقيقه والوصول إليه. والأخرى تتمثل في معرفة القاعدة بعد تطبيقها، من أجل تثبيت العمل بها.

2ـ الإملاء له بعدان أحدهما بصري، والآخر سمعي. أما البعد البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي سنمليها على الطالب. وقد يتم تثبيت هذه الصورة عن طريق تكرار النظر إليها، ولكن الأفضل من ذلك أن ربط الكلمة بمميزات أخرى، كالاستماع إليها، أي بربط البعد البصري والسمعي.

وأما البعد السمعي للإملاء، فإنه يهدف إلى أمور كثيرة، من ضمنها إزالة الخطأ الذي يمكن أن يعلق بنطق الكلمة أو كتابتها. وتظهر هذه المسألة جلية في كتابة بعض الكلمات. وإذا لم تقرن بنطق صحيح، فإن خطأ بعض الطلاب في نطقها قد يظل ملازماً لهم في مراحل متأخرة. وخير مثال على ذلك (ال) الشمسية، فإنها تكتب ولا تنطق.

3ـ إننا نهدف من تعليم الإملاء إلى التغلب على كثير من المشكلات الخاصة بالنظام الكتابي،

فالمعروف أن لكل نظام كتابي في كل لغة مشكلاته الخاصة، وإن كانت هذه المشكلات تتفاوت حدتها من لغة إلى أخرى.

4ـ الإملاء وسيلة من وسائل التدريب على التعبير الكتابي الجيد، بل هو وسيلة من وسائل التدريب على الخط الجميل.

أسباب الأخطاء الإملائية:

1ـ الازدواجية التي تتمثل في استعمال مستويات لغوية متعددة(العامية ـ الفصحى).

2ـ البعد بين النظام الكتابي والمنطوق.

3ـ تشابه بعض الحروف كتابة مع اختلافها نطقاً، كما في: ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض.

4ـ تشابه بعض الحروف نطقاً لا كتابة كما في التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

5ـ تشابه بعض الحروف كتابة ونطقاً، كما في التاء المربوطة والهاء.

6ـ استهانة المجتمع العربي بالخطأ الكتابي أو الإملائي.

أنواع الإملاء:

1ـ الإملاء المنقول:

هذا النوع صورة محسنة لما كان يسمى (النسخ) فقد كان المعلمون يكلفون طلاب الصفوف الدنيا نسخ الدرس عدداً من المرات ولم يكن النسخ ليؤدي الغرض المنشود.

طريقة تدريسه:

1ـ تهيئة الطلاب لموضوع الدرس أو القطعة التي ستكون محلاً للإملاء المنقول(استخدام الصور أو الوسائل التعليمية).

2ـ تعرض القطعة المراد تعلمها إملائياً على الطلاب، ويعطون فرصة للنظر فيها وتأملها.

3ـ يقرأ المعلم القطعة قراءة متأنية، ليتمكن الطلاب من متابعته، وتعلم الأداء النطقي الصحيح.

4ـ يكلف المعلم عدداً من الطلاب قراءة القطعة. ومن الضروري تصويب الخطأ دون مقاطعة الطالب.

5ـ يسأل المعلم الطلاب عدداً من الأسئلة الهادفة لمعرفة مدى فهمهم لما استمعوا إليه.

6ـ يطلب المعلم من الطلاب تهجئة بعض الكلمات الصعبة والمبهمة في القطعة.

7ـ يقوم المعلم بعد ذلك بنقل القطعة كلمة كلمة، ويكون هـذا النقـل مصـحوباً باسـتماعهم إلى أداء المعلم وقراءته.

2 ـ الإملاء المنظور:

هذا النوع من الإملاء أرقى من النوع السابق؛ لأنه أكثر صلة بتجريد الكلمات، فإن الطـلاب سينظرون في القطعة المراد إملائها علـيهم، ينظـرون فيهـا برهـة، ثـم يقرؤهـا المعلـم، ويقرؤهـا الطلاب من بعده، وتهجي بعض كلماتها المبهمة، ثم إنها تحجب بعد ذلك عنهم، وتمـلى علـيهم. وحجب القطعة هو الفارق الأساسي بين هذا الإملاء، والإملاء المنقول.

طريقة تدريسه:

1- لموضوع الإملاء (الكلمات أو الجمل أو القطعة).. عن طريق الأسئلة المثيرة لانتباه التلاميذ.

2- يعرض المعلم الموضوع على التلاميذ من الوسيلة التي أعدها لذلك بخط واضح وجميل.

3- يقرأ المعلم الموضوع قراءة نموذجية واضحة، ليستوعب التلاميذ فكرته العامة ,

4- يقرأ بعض التلاميذ الموضوع قراءة سليمة.

5- يناقش المعلم التلاميذ في أفكار الموضوع وفي معاني بعض مفرداته اللغوية.

6- يبدأ المعلم مرحلـة المناقشـات الإملائيـة: وذلـك بـأن يختـار المعلـم مـن الموضـوع بعـض الكلمات التي تمثل الظاهرة الإملائية التي يهدف الدرس إلى تناولها، ويميزها بوضع خطوط تحتها، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءتها، وتهجي حروفها، مع كتابتهم لها في سـبوراتهم الصغيرة، أو كتابة بعضهم لها في السبورة، ثم يطلب المعلم مـن التلاميـذ اسـتخراج بعـض الكلمات التي تشتمل على ظاهرة إملائيـة معينـة، مـع محاولـة التعليـل السـهل لهـا، ثـم يتخير المعلم بعض الكلمات التي يتوقع من طلابه أن يكثر خطـؤهم فيهـا، ويعرضـها عـلى السبورة، مع وضع علامـة الخطـأ (×) واضـحة عليهـا، ثـم يناقشـهم حتـى يصـل بهـم إلى

الصواب ويضع العلامة () واضحة عليها.

7- يحجب المعلم النص الإملائي عن التلاميذ.. ويمحو الكلمات التي كتبها في السبورة.

8- يملي المعلم على التلاميذ الموضوع كلمة فكلمة، وجملة بعد أخرى، في وضوح وتأن يمكن كل تلميذ من كتابة ما سمع.

9- وبعد إنهاء المعلم إملاء الموضوع ... يعيد قراءته على التلاميذ، ليتداركوا ما فاتهم من كلمات أو حروف.

10- يجمع المعلم الكراسات لتصحيحها بالطريقة التي يراها مناسبة.

11- يقوم كل تلميذ بتصويب أخطائه في كراسته تحت إشراف المعلم ومتابعته.

3- الإملاء الاختباري:

1- يمهد المعلم لموضوع الإملاء (الكلمات أو العبارات أو النص) بأسئلة تمهيدية تثير انتباه التلاميذ.

2- يقرأ المعلم الموضوع قراءة متأنية واضحة ليفهم التلاميذ فكرته العامة.

3- يناقش المعلم التلاميذ في المعنى العام للموضوع، لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.

4- يعيد المعلم قراءة الموضوع على التلاميذ وهم منصتون.. ليتهيأ التلاميذ لكتابته.

5- يملي المعلم على التلاميذ الموضوع في كراساتهم في وضوح وتأن.

6- يعيد المعلم قراءة الموضوع مرة أخرى، ليصلح التلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.

7- يجمع المعلم الكراسات بطريقة منظمة هادئة لتصحيحها.

8- في النصف الثاني من الحصة يجري المدرس مع طلابه مرحلة المناقشات: فيطلب منهم هجاء بعض كلمات القطعة التي يختارها اختيارا هادفا، ثم يطلب من بعضهم كتابتها في السبورة، ثم يطلب المعلم استخراج كلمات تشتمل على ظواهر إملائية معينة، ويناقشهم فيها ليعللوها، ثم يتخير المعلم بعض الكلمات التي يتوقع أن يكثر خطأ طلابه فيها

ويعرضها عليهم بالصورة الخاطئة، ويضع عليها علامة الخطأ (×) واضحة، ويناقشهم حتى يصل بهم إلى صوابها، ويكتبه ويضع عليه علامة الصواب () واضحة.

طرائق تصحيح الإملاء:

لتصحيح الإملاء طرائق كثيرة، ومن الأحسن ألا يلتزم المعلم واحدة منها بصفة دائمة، بل يراوح بينها على حسب ما يراه من مستوى الفصل، أو مستوى القطعة، أو نوعية التلميذ، ومن هذه الطرائق:

1- أن يصحح المعلم كراسة كل تلميذ أمامه، ويشغل باقي التلاميذ بعمل آخر كالقراءة، وهذه طريقة مجدية، لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ، وسيعرف الصواب في أقرب وقت، ولكن يؤخذ عليها أن باقي التلاميذ ربما ينصرفون عن العمل، ويجنحون إلى اللعب والعبث، لأن المعلم في شغل عنهم، كما يؤخذ عليها أنها طريقة لا يمكن اتباعها إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا.

فإن كثر عدد التلاميذ يمكن للمعلم أن يستعين ببعض المتميزين منهم بعد أن يصحح لهم ويتأكد من خلو كتابتهم من الأخطاء.. فيقومون معه بتصحيح كراسات زملائهم.

2- أن يصحح المعلم الكراسات خارج الفصل، بعيدا عن التلاميذ، ويكتب لهم الصواب، ثم يكلفهم بتكرار الكلمات التي أخطأوا فيها، وهذه الطريقة الشائعة وهي أقل فائدة من سابقتها، ومن مزايا هذه الطريقة أنها دقيقة، تضمن تصحيح كل الأخطاء، وتضمن تقدير مستوى كل تلميذ، ومعرفة نواحي قصوره وضعفه، كما أنها وسيلة جيدة لجمع الأخطاء الشائعة وتصنيفها، تمهيدا لعلاجها، ولكن يؤخذ عليها أن الفترة بين خطأ التلميذ في الكتابة، ومعرفته الصواب قد تطول.

3- أن يعرض المعلم على التلاميذ نموذجا للقطعة، أو يكتبها على السبورة ويطالب التلاميذ أن يصحح كل منهم خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج، وهذه طريقة حميدة، تعود التلاميذ دقة الملاحظة، والثقة بالنفس، والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق، والأمانة، وتقدير المسؤولية، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.ويؤخذ عليها أن بعض التلاميذ قد يعجزون عن كشف الأخطاء، وقد يلجأ بعضهم إلى الغش والخداع، حتى لا يظهر أمام زملائه بمظهر

الضعف والتخلف، ولكن يمكن للمعلم حملهم على الأمانة ومراعاة الدقة وتجنب هذا السلوك المعيب، إذا أشعرهم بالرقابة عليهم، وذلك باطلاعه على كراساتهم، واختبار مدى دقتهم في هذا التصحيح.

4- أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه، وقد يكون تبادل الكراسات مصحوبا بعرض نموذج للقطعة أو الجمل كما ورد في الطريقة الثانية، ويؤخذ على هذه الطريقة أن التلميذ قد يمر بالخطأ ولا يهتدي إليه، أو قد تدفعه الرغبة في منافسة زملائه إلى التحامل عليهم.

وفي الطريقتين الأخيرتين يجب على المعلم أن يجمع بين كل منهما، وبين طريقة التصحيح بنفسه، حتى يتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضي دون إهمال أو تحامل أو محاباة.

الفصل السابع

تدريس الأدب العربي

- الأدب:

الأدب كما تشير الكتابات التربوية هو " التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيها من جمال التصوير، وروعة الخيال، وسحر البيان، ودقة المعنى، وإصابة الغرض". والأدب هو فن وعلم؛ فهو فن عندما ينظم الشاعر قصيدةً، أو يكتب القاص رواية أو مسرحية، أو تمثيلية إذاعية، وعلم حينما يقوم الناقد بتحليل ونقد وتفسير هذه الأنماط الأدبية السابقة.

والأدب في معناه الاصطلاحي هو التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل، وهو بذلك فن من الفنون الجميلة التي تعبر عن مشاعر النفس وتؤثر في الوجدان والعاطفة والخيال. ولقد تطور معنى كلمة أدب عند العرب منذ أيام ما قبل المهلهل وحتى يومنا هذا, ففي الجاهلية كانت تعني هذه الكلمة الدعوة للطعام قال طرفة بن العبد:

نحن في المشاة ندعو الجفلى   لا ترى الأدب فينا ينتقر.

وفي لسان العرب: بعير أديب ومؤدب: إذا ريض وذلل. قال مزاحم العقيلي:

وهن يصرفن النوى بين عالج   ونجوان تصريف الأديب المذلل

أما في العصر الإسلامي فقد استخدمت كلمة أدب بمعنى خلقي تهذيبي فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (أدبني ربي فأحسن تأديبي). وفي حديث ابن مسعود: (إن القرآن مأدبه الله في الأرض).وبالمعنى الخلقي التهذيبي قال الشاعر المخضرم سهل بن حنظلة الغنوي:

لا يمنع الناس مني ما أردت ولا   أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أدبا

أما في العصر الأموي فقد استعملت كلمة المؤدب بمعنى تعليمي فالمؤدبون هم الذين

يعملون أبناء الخلفاء الأخلاق والثقافة والشعر والخطابة وأخبار العرب وأنسابهم وأيامهم الجاهلية والإسلام. وفي العصر العباسي استعملت كلمة أدب بمعنييها التهذيبي والتعليمي فقد سمى ابن المقفع رسالتين له تحملان حكماً ونصائح وسياسة (الأدب الصغير – الأدب الكبير).

وبالمعنى نفسه أفراد أبو تمام في كتاب الحماسة بابا فيه مختارات من طرائف الشعر سماه باب الأدب وكذلك باب الأدب في الجامع الصحيح للإمام البخاري ت 256ه وكتاب الأدب لابن المعتز ت 296 هـ. وقد كان القرنان الثاني والثالث الهجريان مرتعاً لكتب الأدب التي تحوي فصولاً وأبواباً من الأخبار والشعر واللغة والبلاغة والنقد والحديث والقرآن ككتاب البيان والتبيين للجاحظ والكامل للمبرد وعيون الأخبار لابن قتيبة.... وأصبح معنى كلمة الأدب هو الأخذ من كل علم بطرف وقد شمل معناها المعارف الدينية وغير الدينية التي ترقى بالإنسان من جانبيه الاجتماعي والثقافي. ومن الطريف أن إخوان الصفا قد صنفوا تحت كلمة أدب جميع علوم اللغة والبيان والتاريخ والأخبار والسحر والكيمياء والحساب والمعاملات والتجارات.

ولم يخرج ابن خلدون (ت 808 هـ)، في تعريفه للأدب عن سابقيه من حيث كونه الأخذ من كل علم بطرف وبناء على ما سبق يمكن القول إن الأدب هو فكر الأمة الموروث والذي يعبر عنه الشاعر أو الكاتب بلغة ذات مستوى فني رفيع تنقل بشفافية موروث الأمة الاجتماعي والسياسي والفكري والاقتصادي والإنساني والحضاري ومن خلال ذلك نستطيع اعتبار الموروث منذ أيام الملك الضليل إلى يومنا هذا بجميع جوانبه الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ويعرف الأدب في اللغة العربية بأنه " ما أثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الدقيقة والمعاني الرقيقة، مما يهذب النفس، ويرقق الحس، ويثقف اللسان". ولاشك في أن للأدب تأثيراً فعالاً في تربية الشعوب وتكوين وإعداد الأجيال، فبالكلمة الجميلة نستطيع أن نحارب القبح والظلم، لنرى الجمال، كما أن له دوراً كبيراً في تكوين الشخصية وتوجيه السلوك.

وكل إنسان مفكر لا يجهل أثر الأدب والنصوص الأدبية في تربية الشعوب، وربما لا تنهض الأمة إلا بما يتوافر لديها من القوى المادية والثروات الضخمة، والآلات المعقدة، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل وألوان السلوك وأساليب وطرائق التفكير.

و الصلة بين فروع اللغة العربية قائمة، وهي صلة جوهرية؛ لأن الفروع جميعها متعاونة فيما

بينها على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام، وتبدو العلاقة بين دراسة الأدب والكفاءة اللغوية جلية واضحة، حيث يمكن اعتبار النص المعد لتدريس مادة الأدب قاعدة يشرع من خلالها في تدريس القراءة، وتحقيق مهاراتها اللفظية والمعنوية.

كما يستطيع الطالب المعلم من خلال دراسته لمادة الأدب أن يتدرب على التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي؛وذلك بما يقدمه درس الأدب من وصف، وشرح، ومناظرات، وربما تحويل الأشعار والنصوص الشعرية إلى أساليب نثرية من أفضل الطرق لتدريب الطلاب على الإنشاء.

ويؤكد فتحي يونس(2001) على العلاقة القوية بين درس الأدب والبلاغة والنقد من خلال الإشارة على الاتجاه الحديث في تعليم اللغة وهو التكامل، حيث تدرس البلاغة مع الأدب على أنها مفسرة وموضحة لما فيه من جمال الفكرة وجمال الأسلوب.كما أن مادة الأدب تعد محور الدراسات النقدية، فالأدب والنقد بينهما صلة وهما يرتبطان بالبلاغة لتكوين الذوق الأدبي لدى الطالب.وذلك لأن النصوص الأدبية ترمي إلى تربية الذوق الفني والبلاغي الذي يحقق للمتعلم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة في أثناء عملية التحدث، وتمكينه من الاستماع بما يسمع أو يقرأ من الآداب الراقية.

وفي هذا الصدد يشير الدكتور فتحي يونس (2001) إلى أن القائمين على تعليم اللغة العربية دأبوا على معالجة البلاغة والنقد كأمر منفصل عن الأدب، على الرغم من الاتصال الوثيق بين الأدب والبلاغة والنقد، ومما لاشك فيه أن دراسة البلاغة والنقد متصلة بالأدب يبرز الوظيفة الأساسية لعلوم البلاغة والنقد، تلك الوظيفة التي تتجلى في تزكية فن الأدبي بصفة عامة من ناحيتي الأسلوب والفكرة.

ودرس الأدب يسهم أيضاً في تنمية بعض الأساليب اللغوية لدى الطلاب كالأضداد والترادف، واقتراح بعض المعاني والكلمات الجديدة للارتقاء بمستوى مخزونهم اللفظي، هذا بالإضافة إلى اعتبار مادة الأدب مجالاً خصباً لاسترجاع القواعد الإملائية والتطبيق عليها، لما تتضمنه من أبيات شعرية، وخطب، ومقالات، وقصص.

كما أن النصوص الأدبية تستخدم لتعليم المسائل النحوية والصرفية، فهي الميدان العملي الذي تشتق منه أمثلتها. بجانب تعرف الطلاب على الاستعمال اللغوي الصحيح، وأيضا من

خلال اتخاذ الموضوع الأدبي كدرس لتطبيق قاعدة نحوية محددة، أو بمطالبة الطلاب بتصريف بعض الكلمات عند ورودها في جمل أثناء القراءة.

كما أن المتعلم في سعيه لتحقيق أهداف دراسته لمادة الأدب يقوم بالتمييز بين الأفكار، والحقائق، التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف المغالطات غير المنطقية، واتخاذ قرار بشأن الموضوع الذي يدرسه. بالإضافة إلى ما يقوم به من طرح أسئلة ذاتية حول ما يدرسه، والرجوع إلى الكتاب أو المادة العلمية إذا لم ينجح في الإجابة عن أسئلته، وتلخيص ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وآراء داخل النص الأدبي، وكذلك تحديد المؤشرات الخارجية المتعلقة بالنص الأدبي.

تاريخ الأدب

يعني تاريخ الأدب بالتأريخ للأدب، ونشأته، وتطوره، وأهم أعلامه من الشعراء، والكتاب. وكتاب تاريخ الأدب ينحون مناحي متباينة في كتابتهم لتاريخ.فمنهم من يتناول العصور التاريخية عصراً عصراً.ومنهم من يتناول الأنواع الأدبية، كالقصة، والمسرحية، والمقامة.

ومنهم من يتناول الظواهر الأدبية، كالنقائض، والموشحات.ومنهم من يتناول الشعراء في عصر معين أو من طبقة معينة. حتى إذا جاء العصر العباسي الثاني.أخذ الأدب يستقل عن النحو واللغة، ويعني بالمأثور شرحا وتعليقا الأخبار التي تتعلق بالأدباء أنفسهم.

وفي العصر الحديث انبرى عدد كبير من الأدباء، والمؤلفين، والدارسين، فكتبوا تاريخ الأدب العربي في كتب تتفاوت في أحجامها ومناهجها، فجاء بعضها في كتاب، والبعض الأخر في مجلدات. مثل كتاب"تاريخ الأدب العربي"للسباعي. وقد درج مؤرخ الأدب العربي على تقسيم العصور الأدبية تقسيما يتسق مع تطور التاريخ السياسي، لما بين تاريخ الأدب وتاريخ السياسة من تأثير متبادل.ولكن هذا التقسيم لا يعني أن الظواهر الأدبية تتفق مع العصور التاريخية اتفاقا تاما، وذلك أن الظواهر الأدبية تتداخل قليلا أو كثير في العصور التاريخية.

وينقسم تاريخ الأدب العربي إلى عصور هي:

1 ـ **العصر الجاهلي:** يبتدئ هذا العصر مع أول شعر وصلتنا روايته، وكان ذلك في أيام مهلهل بن ربيعة وامرئ القيس، ويقدر الباحثون ذلك الزمن بأنه قبل الإسلام بمائة

وخمسين عاماً، وينتهي هذا العصر بظهور الإسلام، وتأثيره في الأدب.

2 ـ **العصر الإسلامي:** بداية هذا العصر هو ظهور الإسلام وتأثيره في الأدب، ونهايته هي نهاية حكم الخلفاء الراشدين، وأدب هذا العصر ملتزم بالإسلام التزاماً تاماً

3 ـ **العصر الأموي:** يبدأ هذا العصر سنة 41 هـ عندما انتقلت الخلافة إلى معاوية وينتهي سنة 132هـ عندما انقرضت الدولة الأموية، وتبرز المذاهب السياسية في أدب هذا العصر، وتقليد الشعر الجاهلي في بروز العصبية القبلية وبعث مفاخر الآباء.

4ـ **العصر العباسي:** ويعد هذا العهد الشعري من أقوى وألمع العهود والعصور الشعرية، لما شهده من وجود شعراء أكفاء كالمتنبي وأبي العلاء وغيرهما، ويبدأ هذا العصر مع بداية الدولة العباسية سنة 132 هـ وينتهي بسقوط هذه الدولة سنة 656 هـ وهو عصر طويل لا يمكن أن يدوم فيه الأدب على حالة واحدة.

5 ـ **عصر الدول المتتابعة**: يبدأ هذا العصر باستيلاء التتار على بغداد وينتهي بتأثير الحضارة الأوربية في الأدب العربي وذلك في بداية القرن الثالث عشر الهجري.

ويشمل هذا العصر حكم التتار لشرقي البلاد الإسلامية وحكم المماليك لمصر، وحكم الأتراك العثمانيين للبلاد الإسلامية، وهذه الدول حكامها من غير العرب فهم لا يتذوقون الأدب ولا يشجعون الأدباء ولذلك تطرقت إليه الركاكة وعدم الوضوح والجمود في فترات من هذا التاريخ الأدبي..

6 ـ **العصر الحديث:** يبتدئ هذا العصر بقيام الحركات الإصلاحية في بعض البلاد العربية والثورات الشعبية في الأقطار المختلفة، ويؤرخ بعض أساتذة الأدب لهذه الفترة بداية من الحملة الفرنسية وتولي محمد علي حكم مصر.

أهداف تدريس الأدب:

نعرض فيما يلي بعض الأهداف الخاصة بتدريس الأدب العربي في المرحلتين الثانوية

والجامعية، في ضوء ما أشارت إليه معظم الكتابات والأدبيات التربوية:

1ـ وقوف الطلاب على المثل العليا وتأثرهم بها في الأخلاق والسلوك ؛ نتيجة لما يذكر في الأدب من حكم وأمثال وطرائف وعظات وعبر فتهذب نفوسهم، وتصفو أرواحهم.

2ـ تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب، وتمكينهم من محاكاة ما يدرسون من الأدب بطريقة غير شعورية.

3ـ الارتقاء بالذوق الأدبي عن طريق اكتساب مزيد من التعبيرات الأدبية الجميلة المؤثرة.

4ـ تنمية الخيال المتوازن الذي يبعث السرور والراحة في النفس والإحساس بالجمال وذلك بتأمل الصور الخيالية التي استخدمها الشاعر أو الكاتب في التعبير عن معانيه.

5ـ الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط ومدى مسايرة اللغة للحياة العامة.

6ـ تنمية روح البحث لدى الطلاب عن الآثار الأدبية المختلفة التي تفاعلت مع الأحداث السياسية والاجتماعية، وأدى ذلك إلى ظهور طور جديد من أطوار اللغة.

7ـ فهم الطالب لمجتمعه العربي، وتفاعله السوي مع هذا المجتمع لتشجيع مبادئ التعاون والتضامن والمحبة.

8ـ تمكين الطلاب من فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

المدارس الأدبية:

(أ)الكلاسيكية

الكلاسيكية مذهب أدبي، ويطلق عليه أيضاً "المذهب الاتباعي" أو المدرسي.. وقد كان يقصد به في القرن الثاني الميلادي الكتابة الأرستقراطية الرفيعة الموجهة للصفوة المثقفة الموسرة من المجتمع الأوروبي.

أما في عصر النهضة الأوروبية، وكذلك في العصر الحديث، فيقصد به كل أدب يبلور المثل الإنسانية المتمثلة في الخير والحق والجمال، وهي المثل التي لا تتغير باختلاف المكان والزمان والطبقة الاجتماعية" وهذا المذهب له من الخصائص الجيدة ما يمكنه من البقاء وإثارة اهتمام

الأجيال المتعاقبة. ومن خصائصه كذلك عنايته الكبرى بالأسلوب والحرص على فصاحة اللغة وأناقة العبارة ومخاطبة جمهور مثقف غالباً والتعبير عن العواطف الإنسانية العامة وربط الأدب بالمبادئ الأخلاقية وتوظيفه لخدمة الغايات التعليمية واحترام التقاليد الاجتماعية السائدة.

و يعد الكاتب اللاتيني أولوس جيليوس هو أول من استعمل لفظ الكلاسيكية على أنه اصطلاح مضاد للكتابة الشعبية، في القرن الثاني الميلادي. وتعد مدرسة الإسكندرية القديمة أصدق مثال على الكلاسيكية التقليدية، التي تنحصر في تقليد وبلورة ما أنجزه القدماء وخاصة الإغريق دون محاولة الابتكار والإبداع.

و يقوم المذهب الكلاسيكي الحديث، على الأفكار والمبادىء التالية:

- تقليد الأدب اليوناني والروماني في تطبيق القواعد الأدبية والنقدية وخاصة القواعد الأرسطية في الكتابين الشهيرين: فن الشعر وفن الخطابة لأرسطو.
- العقل هو الأساس والمعيار لفلسفة الجمال في الأدب، وهو الذي يحدد الرسالة الاجتماعية للأديب والشاعر، وهو الذي يوحد بين المتعة والمنفعة.
- الأدب للصفوة المثقفة الموسرة وليس لسواد الشعب، لأن أهل هذه الصفوة هم أعرف بالفن والجمال، فالجمال الشعري خاصة لا تراه كل العيون.
- الاهتمام بالشكل وبالأسلوب وما يتبعه من فصاحة وجمال وتعبير.
- تكمن قيمة العمل الأدبي في تحليله للنفس البشرية والكشف عن أسرارها بأسلوب بارع ودقيق وموضوعي، بصرف النظر عما في هذه النفس من خير أو شر.
- غاية الأدب هو الفائدة الخلقية من خلال المتعة الفنية، وهذا يتطلب التعلم والصنعة، ويعتمد عليها أكثر مما يعتمد على الإلهام والموهبة.

ويتضح مما سبق:

أن الكلاسيكية مذهب أدبي يقول عنه أتباعه إنه يبلور المثل الإنسانية الثابتة كالحق والخير والجمال، ويهدف إلى العناية بأسلوب الكتابة وفصاحة اللغة وربط الأدب بالمبادىء الأخلاقية، ويعتبر شكسبير رائد المدرسة الكلاسيكية في عصره، ولكن المذهب الكلاسيكي الحديث ينسب

إلى المدرسة الفرنسية، حيث تبناه الناقد الفرنسي نيكولا بوالـو 1636 – 1711م في كتابـه الشـهير علم الأدب.

ويقوم المذهب الكلاسيكي الحديث على أفكار هامة منها، تقليـد الأدب اليونـاني والرومـاني من بعض الاتجاهات، واعتبار العقل(*) هو الأساس والمعيار لفلسفة الجمال في الأدب، فضـلاً عـن جعل الأدب للصفوة المثقفة الموسرة وليس لسواد الشعب مع الاهـتمام بالشـكل والأسـلوب ومـا يستتبع ذلك من جمال التعبير، على نحو تتحقق معه فكرة تحليل النفس البشرية والكشف عـن أسرارها بأسلوب بارع ودقيق وموضوعي.

(ب) مدرسة البعث والإحياء:

يطلق اسم (مدرسة البعث والإحياء) عـلى الحركـة الشـعرية التـي ظهـرت في أوائـل الـعصر الحديث، والتزم فيها الشعراء النظم على نهج الشـعر في عصـور ازدهـاره، منـذ الـعصر الجـاهلي حتى العصر العباسي. وهم مجموعة من الشعراء، نذكر منهم: البـارودي، الـذي يعـدُّ رائـد هـذه المدرسة، ومنهم أحمد شوقي وحافظ إبراهيم وأحمد محرم وعلى الجارم، وتـرددت أصـداء هـذا الاتجاه في دواوين معروف الرصافي، ، كما ترددت في أشعار اليازجي و الجواهري.

وعكف هؤلاء على قراءة الشعر العربي القديم، ونماذجـه البيانيـة الممتـازة ؛ لثقـتهم بجـدارة هذا الشعر واتجاهاته وأساليبه، وتقديرهم له في مرحلة سـيطر فيهـا عـلى النـاس شـعور الالتفـات الوجداني إلى أمجاد ماضيهم المشرق، والتعلق بكل ما يتصل بذلك الماضي التليد ؛ إثباتـا لوجـودهم، وتأكيداً لكيانهم الثقافي وسط عالمهم المهدد بالقوى الأجنبية. فلجأوا إلى ماضـيهم الأدبي، يسـتمدون منه مثلهم العليا في النظم، وقيمهم المثلى في الشعر، ويستوحونه أحياناً في قصائدهم.

وقد أثبت شعراء مدرسة البعث أن ضعف اللغة العربية في عصرهـم لا يرجـع إلى قصـور ذاتي فيها، وإنما يرجع إلى الجهل بها، وعدم التـزود بأسـاليبها القويـة ؛ فاللغـة ليسـت جامـدة، وليسـت ضعيفة، محصورة في قوالب البديع إنما كان ضعفها شيئاً عارضاً في عصور محنتها، وينبغي أن تعـود إلى حياتها القديمة لتعبر عما يريدون من مشاعر وانفعالات وقضايا. وهكـذا اسـتطاع شـعراء هـذه المدرسة أن يحققوا لشعرهم جزالة الأسلوب ورصانته، بمدارسة روائع الشعر العربي وتمثله.

وخلافاً لما توحي إليه كلمة (المحافظين) من التقليد الأعمـى، والسـير عـلى خطـى السـابقين دون إبداع أو تجديد ؛ فإن المراد بهذه التسمية: أن شعراء هـذه المدرسـة الأدبيـة حـافظوا عـلى

هيكل القصيدة العربية وأوزانها وقوافيها، وفي سلاسة أسلوبها، وجزالة ألفاظها، وجعلوا من القصيدة العربية في عصور ازدهارها مثلاً أعلى بنوا عليه أسلوبهم الشعري، واستمدوا منها كثيراً من الصور البدوية الصحراوية بألوانها وخطوطها، وما فيها من أماكن ونباتات وحيوانات تعوَّد ذكرها الشاعر القديم، كالعقيق ونجد، وكالخزامي والبهار، وكالرئم والمها، ويتغنى بهند وأسماء وسعاد والرباب، ويبكي الرسوم والأطلال، ويشبه الحبيبة بنفس طريقة الشاعر القديم، وهو في كل ذلك يستغل ما في هذه الأسماء من ظلال نفسية وشحنات عاطفية اكتسبتها من استخدام الشعراء عبر الأزمان(حازم كيوان:2008).

لكن شعراء هذه المدرسة لم يكتفوا باتباع طريقة الشعراء القدامى، واحتذاء نماذجهم الرائعة فحسب ؛ إنما احتفظوا بشخصياتهم الفنية، وعبروا عن همومهم الذاتية الخاصة، وعن قضايا مجتمعهم وأمتهم السياسية والوطنية والاجتماعية، وعبروا عن مشاعرهم إزاء هذه القضايا. وهذا يعني أنهم لم يكونوا نسخة طبق الأصل للشعر القديم، بل لاءموا بين القديم والجديد، بين الأسلوب العربي الرصين، وبين ثقافتهم وروح عصرهم، واتخذوا من الشعر القديم مصدراً أساسياً للإلهام الشعري لا للتقليد الحرفي.

سمات المدرسة الإحيائية:

1- حافظ شعراء هذه المدرسة على نهج الشعر العربي القديم في بناء القصيدة ؛ فتقيدوا بالبحور الشعرية المعروفة، والتزموا القافية الواحدة في كل قصيدة.

2- ترسموا خطى القدماء فيما نظموه من الأغراض الشعرية، فنظموا مثلهم في المديح والرثاء والغزل والوصف.

3- جاروا في بعض قصائدهم طريقة الشعر العربي القديم في افتتاح القصيدة بالغزل التقليدي، والوقوف على الأطلال ووصف الدمن والآثار، ومن ثَمَّ ينتقلون إلى الأغراض التقليدية نفسها من مدح أو رثاء ونحوهما على نحو قول شوقي:

قم ناج جِلِّق وانشد رسمَ من بانوا   مشَتْ على الرسم أحداثٌ وأزمان

وقوله:

أنادي الرسم لو ملك الجوابا   وأجزيه بدمعي لو أثابا

ومع ذلك يظل الشاعر الإحيائي- كما يقول العقاد - " محافظاً سائراً على طريقة القدماء، آخذاً بتقاليدهم، متمسكاً بعمود شعرهم ؛ لأنه لم يغير المنهج، ولم يبدل الخطة من حيث وصف الرحلة مثلاً، والتمهيد بوصف أو ذكر ما يركب للدخول في الموضوع الأساسي.

(ج) المدرسة الرومانسية:

الرومانسية أو الرومانتيكية مذهب أدبي يهتم بالنفس الإنسانية وما تزخر به من عواطف ومشاعر وأخيلة أياً كانت طبيعة صاحبها مؤمناً أو ملحداً، مع فصل الأدب عن الأخلاق، ولذا يتصف هذا المذهب بالسهولة في التعبير والتفكير، وإطلاق النفس على سجيتها، والاستجابة لأهوائها. وهو مذهب متحرر من قيود العقل والواقعية اللذين نجدهما لدى المذهب الكلاسيكي الأدبي.

ويحتوي هذا المذهب على جميع تيارات الفكر التي سادت في أوروبا في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي وأوائل القرن التاسع عشر.

والرومانسية أصل كلمتها من: رومانس romance باللغة الإنجليزية ومعناها قصة أو رواية تتضمن مغامرات عاطفية وخيالية ولا تخضع للرغبة العقلية المتجردة ولا تعتمد الأسلوب الكلاسيكي المتأنق وتعظم الخيال المجنح وتسعى للانطلاق والهروب من الواقع المرير، ولهذا يقول بول فاليري: "لا بد أن يكون المرء غير متزن العقل إذا حاول تعريف الرومانسية".

وقد بدأت الرومانسية في فرنسا عندما قدّم الباحث الفرنسي عام 1776م ترجمة لمسرحيات شكسبير إلى الفرنسية، واستخدم الرومانسية كمصطلح في النقد الأدبي، ويعد الناقد الألماني فريدريك شليجل أول من وضع الرومانسية كنقيض للكلاسيكية. ثم تبلورت الرومانسية كمذهب أدبي، وبدأ الناس يدركون معناها الحقيقي التجديدي وثورتها ضد الكلاسيكية.

ولا شك أن الثورة الفرنسية 1798م هي أحد العوامل الكبرى التي كانت باعثاً ونتيجة في آن واحد للفكر الرومانسي المتحرر والمتمرد على أوضاع كثيرة، أهمها الكنيسة وسطوتها والواقع الفرنسي وما فيه.

ولقد كانت الرومانسية ثورة ضد الكلاسيكية، وهذا ما نراه واضحاً من خلال أفكارها

ومبادئها وأساليبها التي قد لا تكون واحدة عند جميع الرومانسيين، ويمكن إجمال هـذه الأفكـار والمباديء فيما يلي:

- **الذاتية أو الفرديـة:** وتعـد مـن أهـم مبـادىء الرومانسـية، وتتضـمن الذاتيـة عواطـف الحـزن والكآبة والأمل، وأحياناً الثورة على المجتمع. فضـلاً عـن التحـرر مـن قيـود العقـل والواقعيـة والتحليق في رحاب الخيال والصور والأحلام.

التركيز على التلقائية والعفوية في التعبير الأدبي، لذلك لا تهتم الرومانسية بالأسلوب المتـأنق، والألفاظ اللغوية القوية الجزلة.

- **الحرية الفردية** أمر مقدس لدى الرومانسية، لذلك نجد من الرومانسيين من هو شديد التدين مثل: شاتوبريان ونجد منهم شديد الإلحاد مثل شيلي. ولكـن معظمهـم يتعـالى عـلى الأديـان والمعتقدات والشرائع التي يعدها قيوداً.

- **الاهتمام بالطبيعة**، والدعوة بالرجوع إليها حيث فيها الصفاء والفطرة السليمة.

- **فصل الأدب عن الأخلاق**، فليس من الضروري أن يكون الأديب الفذ فـذ الخلـق. ولا أن يكـون الأدب الرائع خاضعاً للقوانين الخلقية.

- **الإبداع والابتكار** القائمان على إظهار أسرار الحياة مـن صـميم عمـل الأديـب، وذلـك خلافـاً لمـا ذهب إليه أرسطو من أن عمل الأديب محاكاة الحياة وتصويرها.

- **الاهتمام بالمسرح** لأنه هو الذي يطلق الأخيلة المثيرة التي تؤدي إلى جيشان العاطفة

- **الاهتمام بالآداب الشعبية والقومية**، والاهـتمام بـاللون المحـلي الـذي يطبـع الأديـب بطابعـه، وخاصة في الأعمال القصصية والمسرحية.

(د) البرناسية:

البرناسية مذهب أدبي فلسفي لا ديني قام على معارضة الرومانسية من حيث أنها مـذهب الذاتية في الشعر، وعرض عواطف الفرد الخاصة على النـاس شـعراً واتخـاذه وسـيلة للتعبـير عـن الذات.

بينما تقوم البرناسية على اعتبار الفن غاية في ذاته لا وسيلة للتعبير عن الذات، وهي تهدف إلى جعل الشعر فناً موضوعياً همه استخراج الجمال من مظاهر الطبيعة أو إضفائه على تلك المظاهر، وترفض البرناسية التقيد سلفاً بأي فكر أو أخلاق سابقة. وهي تتخذ شعار "الفن للفن".

وقد أطلق أحد الناشرين الفرنسيين على مجموعة من القصائد لبعض الشعراء الناشئين اسم "البرناس المعاصر" إشارة إلى جبل البرناس الشهير باليونان التي تقطنه "آلهة الشعر" كما كان يعتقد قدماء اليونان إلا أن الاسم ذاع وانتشر للتعبير عن اتجاه أدبي جديد.

(هـ) مدرسة أبوللو:

مدرسة أبولو الشعرية هي أحد المدارس الأدبية المهمة في الأدب العربي الحديث.مؤسسها هو الشاعر الكبير أحمد زكي أبو شادي الذي ولد في عام 1892م التي ضمت شعراء الوجدان في مصر والعالم العربي، و من روادها: إبراهيم ناجي، وعلي محمود طه، وعلي العناني، وكامل كيلاني، ومحمود عماد، و جميلة العلايلي.

وتسمية جماعة أبولو بهذا الاسم يوحي من زاوية خفيفة باتساع مجالات ثقافتهم وإبداعهم كما اتسمت بوظائف (الرمز الإغريقي أبولو) التي تتصل بالتنمية الحضارية ومحبة الفلسفة وإقرار المبادئ الدينية والخلقية.

وقد وجد هؤلاء الرومانسيون على اختلاف ابداعاتهم في صورة الحب الحزين والمحروم الذي ينتهي إما بفراق وإما بموت معادلا موضوعيا ليأسهم في الحياة وعجزهم الاقتصادي وعجزهم عن التصدي للواقع. وكانت صورة الإنسان في أدبهم فرد سلبي حزين نجد واضحا في أشعار إبراهيم ناجي و علي محمود طه وروايات محمد عبد الحليم عبد الله و محمد فريد أبو حديد و يوسف السباعي، وازدهار المسرح والرواية في هذه المرحلة يدل دلالة واضحة وأكيده على الرغبة الواعية في الهروب من الواقع.

(و) مدرسة الشعر الحر:

لم تقف حركة التطور الموسيقية للقصيدة العربية عند حدود التحرر الجزئي من قيود القافية، بل تخطتها إلى بعد من ذلك، فقد ظهرت محاولة جديدة وجادة في ميدان التجديد الموسيقى

للشعر العربي عرفت " بالشعر الحر ".

وكانت هذه المحاولة أكثر نجاحا من سابقتها كمحاولة الشعر المرسل، أو نظام المقطوعات، وقد تجاوزت حدود الإقليمية لتصبح نقلة فنية وحضارية عامة في الشعر العربي، ولم يمض سنوات قلائل حتى شكل هذا اللون الجديد من الشعر مدرسة شعرية جديدة حطمت كل القيود المفروضة على القصيدة العربية، وانتقلت بها من حالة الجمود والرتابة إلى حال أكثر حيوية وأرحب انطلاقا.

وبدأ رواده ونقاده ومريدوه يسهمون في إرساء قواعد هذه المدرسة التي عرفت فيما بعد بمدرسة الشعر الحر، ومدرسة شعراء التفعيلة أو الشعر الحديث، وفي هذا الإطار يحدثنا أحد الباحثين قائلا " لقد جاءت خمسينيات هذا القرن بالشكل الجديد للقصيدة العربية، وكانت إرهاصاتها قد بدأت في الأربعينيات، بل ولا نكون مبالغين (إذا قلنا) في الثلاثينيات من أجل التحرك إلى مرحلة جديدة، مدعاة للبحث عن أشكال جديدة في التعبير، لتواكب هذا الجديد من الفكر المرن.

وقد وجدت مدرسة الشعر الحر الكثير من المريدين، وترسخت بصورة رائعة في جميع البلدان بدءا (بالملائكة والسياب والبياني) في العراق في الأربعينيات، ثم ما لبثت هذه الدائرة أن اتسعت في الخمسينيات فضمت إليهم شعراء مصريين آخرين مثل صلاح عبد الصبور وأحمد عبد المعطى حجازي، وفي سوريا ظهر أحمد سعيد (أدونيس) وخليل حاوي، وكذلك فدوى طوقان في فلسطين.

مسميات الشعر الحر وأنماطه:

لقد اتخذ الشعر الحر قبل البدايات الفعلية له في الخمسينيات مسميات وأنماطا مختلفة كانت مدار بحث من قبل النقاد والباحثين، فقد أطلقوا عليه في إرهاصاته الأولى منذ الثلاثينيات اسم " الشعر المرسل " " والنظم المرسل المنطلق " ranging blank verse و " الشعر الجديد " و " شعر التفعيلة " أما بعد الخمسينيات فقد أطلق عليه مسمى " الشعر الحر " ومن أغرب المسميات التي اقترحها بعض النقاد ما اقترحه الدكتور إحسان عباس بأن يسمي " بالغصن " مستوحيا هذه التسمية من عالم الطبيعة وليس من عالم الفن، لأن هذا الشعر يحوى في حد ذاته تفاوتا في الطول طبيعيا كما هي الحال في أغصان الشجرة وأن للشجرة دورا هاما في الرموز

والطقوس والمواقف الإنسانية والمشابه الفنية.

نشأة الشعر الحر ودوافعه ومميزاته:

تقول نازك الملائكة " كانت بداية حركة الشعر الحر سنة 1947 م في العراق، ومن العراق، بل من بغداد نفسها، وزحفت هذه الحركة وامتدت حتى غمرت الوطن العربي كله، وكادت بسبب الذين استجابوا لها، تجرف أساليب شعرنا الأخرى جميعا، وكانت أولى قصيدة حرة الوزن تنشر قصيدتي المعنونة " الكوليرا "، ثم قصيدة " هل كان حبا " لبدر شاكر السياب من ديوانه أزهار ذابلة، وكلا القصيدتين نشرتا في عام 1947 م.

- عوامل ظهور هذه المدرسة:

1) التأثر بالشعر الغربي والمذاهب الأدبية السائدة هناك.

2) ظهور الحركات التحريرية في معظم الدول العربية.

2)الميل الفطري للتجديد.

ج- خصائصها و ملامحها الفنية:

أ.من حيث المضمون:

1) الشعر تعبير عن الواقع وعن معاناة حقيقية.

2) الشعر وظيفة اجتماعية فهو يكشف عن مواطن التخلّف في المجتمع.

3) التجديد في أغراض الشعر، فقد اهتم الشعراء بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والوطنية كالدعوة إلى الاستقلال والتحرر ومقاومة الأعداء وهموم الشعب.

ب.من حيث الشكل:

1) القصيدة بناء شعوري يبدأ من نقطة، ثم يأخذ في النمو حتى يكمل.

2) تنقسم القصيدة إلى مقاطع ويمثل كل مقطع عنصرا من عناصرها.

3) تبنى القصيدة على وحدة التفعيلة ويحل السطر الشعري محل البيت الشعري.

4) التزام القصيدة قافية واحدة، وليس لها نظام محدد لتوزيع القوافي.

5) ترتكز على الموسيقى الداخلية وإيحاء الكلمات وجرسها.

6) استخدام الألفاظ المتداولة، ومنحها طاقات إيحائية وشعورية تستمدها من السياق.

7) الاعتماد على الرمز والميل إلى الأساطير والتراث الشعبي.

8) الاهتمام بالصورة الشعرية والخيال الممتد.

(ز) قصيدة النثر:

ظهر إلى جانب الشعر الحر محاولة أخرى وهي إن كانت أقل شأناً منه من حيث الانتشار إلا أنها خطيرة في حد ذاتها، لأنها ستقلب مفاهيم الشعر ومعاييره رأساً على عقب، وتخرجه عن مساره التي رسمه له الشعراء والنقاد ليسلك دروباً وعرة ربما لا يحظى فيها بالنجاح والقبول حتى من عامة الجمهور الذين عرفوا الشعر في أبسط صورة وزناً وقافية على أقل تقديره، بله المثقفين وعشاق الأدب تلك المحاولة التي استحدثها بعض الشعراء وأعطوها شكلاً جديداً يغاير شكل القصيدة العربية القديمة كما يخالفها في شكلها الجديد المعروف بالشعر الحر، وقد أسموا هذا اللون من الكلام أو النثر " قصيدة النثر " أو " الشعر المنثور ".

وهذا النمط من أنماط النثر لا يمت إلى الشعر بصلة ولا يشاركه في عنصر من عناصره اللهم وجود العاطفة والخيال والتصوير وتلك سمات مشتركة في أي عمل فني.

وقد تعرض الدكتور شوقي ضيف للحديث عن هذا النوع من الشعر ـ وأطلق عليه شعراً تجاوزاً ـ فقال: " هناك نمطان (من الشعر) الأول يعتمد اعتماداً كبيراً على قوة الخيال والعاطفة والتصوير ولا علاقة له بالشعر حيث يخلو من الوزن والقافية، والنمط الثاني يعتمد على قافية متنوعة دون الالتزام بالأوزان الشعرية المعروفة وإيقاعاتها ويشبه في أدبنا ما يعرف بالنثر المسجوع ".ويعد من أشهر شعراء قصيدة النثر الشاعر أدونيس، ومحمد الماغوط، وقاسم حداد، وأنسي الحاج.

الاتجاهات المعاصرة في تدريس الأدب العربي:

نظرة إلى الخلف:

سيطر الأسلوب التقليدي على درس الأدب، وهذا الأسلوب جعل المادة الدراسية هدفاً وأن إتقانها هو الغاية من هذا المنهج، ويكاد يكون هدفه الوحيد المادة الدراسية، وبالطبع أنه لم يراع استعداد وقدرات الطلاب في اختيار الخبرات أو عند استخدامه لهذه الخبرات، وكان

الأسلوب السائد في نقل هذه الخبرات في حجرة الدراسة هو نقلها عن طريق المدرس، فيتلقاها الطالب الذي يكون موقفه محصوراً في هذا الجانب.

وفي ظل هذا الأسلوب كان يسير درس الأدب على هذا النمط كغيره من دروس المواد الأخرى، فقد كان تصميم المنهج يساعد على إلقاء الأحكام القاصرة.

وكان منحى هذا الأسلوب أيضاً يتجه نحو الشرح المسرف للقواعد اللغوية والصرفية والبلاغية، دونما التفات إلى الجوانب التذوقية المتمثلة في توضيح الصور الجمالية، وتوجيه الطلاب إلى مواطن الجمال في النص الأدبي، فأهملت هذه الطريقة الجوانب المهمة وأغفلت نشاط الطالب الإيجابي ودوره في فهم النص وتذوقه بتوجيه تربوي سليم.

ومن الآثار السلبية لهذا الأسلوب إقبال الطلاب على قراءة الأدب الهابط الردئ، وشغفهم به، واقتدائهم بأساليبه ومضامينه، وبتطور الأبحاث في التربية وعلم النفس المعرفي، وبالكشف عن عيوب المنهج القديم، والطرق والأساليب المستخدمة لهذا المنهج، كل هذا ساعد على إرساء قواعد أساسية جديدة العملية التربوية، وانعكس هذا الاتجاه الحديث على مناهج اللغة العربية، ووسائل تدريسها، والابتعاد بقدر الإمكان عن العيوب التي ألحق بالمنهج القديم وأساليب تدريسه.

ويكاد يتفق المنظرون لتدريس الأدب العربي على مداخل محددة لا يخرج عنها تقديم وتعليم مادة الأدب للطلاب، ولعل أبرز هذه المداخل المدخل التاريخي، وهو ما يعتبر تاريخ الأدب محوراً للدراسة، ويتم من خلاله سرد النصوص كشواهد للحقائق التي تعرض لها.

وهذا المدخل يعتبر التاريخ مادةً للأدب ومفسراً له، ومعللاً لسماته وخصائصه الأدبية والفنية، أي أن الأدب ونتاجه يدرس في ظل السياق التاريخي له، وقد أبرز حسين قورة(1981، ص240) سمات ومميزات هذا المدخل القائم على الأساس التاريخي، ومنها ما يلي:

1ـ يضفي على الأدب ثوب الفهم العميق معنى ولفظاً وأسلوباً، ويضع التفسيرات السليمة لما يتضمنه من أحداث وفنون، بل إن هناك من الإنتاج الأدبي شعراً ونثراً ما يستعصى على الفهم إلا في ظل التفسير التاريخي.

2 ـ يوضح اتجاهات الأدباء وأفكارهم وآرائهم وفلسفتهم في الحياة بما لا يدع مجالاً للخطأ في تحديد سماتهم وشخصياتهم.

3ـ يبرز أسباب نشأة الآداب القومية، فعلى الرغم من الوحدة اللغوية التي تجمع بين أقطار العرب فإنه كثيراً ما نسمع بأن هذا أدب مصري، وذاك أندلسي.

الاتجاهات المعاصرة:

في ضوء الاعتبارات السابقة حاولت طرائق تدريس الأدب التخلص من التركيز على الإطناب في الشرح اللغوي والصرفي والبلاغي أثناء تدريس الأدب، ووجه الاهتمام إلى جانب التذوق الذي يتطلب وجود عنصري الفهم والممارسة، وأصبحت العناية واضحة بإيجابية الطالب. ولهذا أضحى تدريس الأدب يعتمد على أساس النشاط، ذلك أن التربية التقليدية والتربية الحديثة هو أن الأخيرة قائمة على أساس أن المتعلم كائن حي نشط غير سلبي له خبراته وميوله الفطرية.

وانطلاقاً من هذا الاتجاه أتت الدعوة إلى دراسة الأدب بعدة طرائق واتجاهات منها ما يلي:

(1) اتجاه الدرس البحثي:

تجنباً لسيطرة المعلم على الدرس بموقفه الإيجابي مقابل موقف الطالب السلبي، لهذا رؤي أن يستغل نشاط الطالب في المشاركة الفعالة في درس الأدب، وذلك بأن يوجه إلى أسلوب البحث والتقصي، بجمع المعلومات ورصدها من مصادرها ومراجعها المتعددة، ويتطلب هذا الاتجاه من الطالب القيام بالخطوات التالية:

ـ يحدد المدرس شاعراً معيناً، ويطلب من الطلاب أن يختاروا قدراً مناسباً من الأبيات التي يميلون لدراستها.

ـ يطلب المدرس منهم الإجابة عن النقاط الآتية:

أـ توضيح مناسبة القصيدة.

ب ـ بيان الأفكار والمضامين التي تضمنتها القصيدة.

ج ـ توضيح مواطن الجمال في بعض أبيات القصيدة.

د ـ ذكر نص آخر مماثل سبق للطالب أن درسه يضارع المعاني والأفكار لهذه القصيدة.

هـ ـ يسترشد الطلاب بالمراجع والمصادر التي يحددها لهم المدرس والزمن الذي يمكن أن يستغرقه هذا النشاط.

(2) اتجاه التعيين:

ويقوم هذا الاتجاه المعاصر في تدريس الأدب على مجموعة من الخطوات، نوردها فيما يلي:

أ ـ تدريب الطلاب من بداية العام الدراسي على استخدام المعاجم.

ب ـ تكليف الطلاب بالرجوع إلى بعض المراجع للاطلاع على بعض الموضوعات المقررة بحيث يتمكن هؤلاء الطلاب من الرجوع إليها خارج المدرسة أو الجامعة.

ج ـ يعمد المدرس إلى تقسيم النص الأدبي إلى أقسام، بحيث يتضمن كل قسم فكرة، ثم يصمم مناقشة تشمل كل فكرة، ويكلفهم بأن تتناول مناقشتهم للنص فيما يلي:

ـ المعنى الإجمالي لكل فقرة، أو مجموعة من الأبيات.

د ـ التحليل للأبيات، ويتضمن ما يلي:

ـ الجوانب البلاغية التي بإمكانهم الكشف عنها.

ـ الحوادث التاريخية المتضمنة في النص.

ـ نقد النص من حيث المعاني والألفاظ.

هـ ـ يتولى المعلم قراءة جزء من هذا التعيين قبل أن يقوم بتدريسه، ثم يطلب منهم تحضير هذا الجزء في المنزل بشرط أن يكون تحضيرهم له تحريرياً.

و ـ فيما يتعلق بملحقات النص، مثل الترجمة لصاحبه، أو المقارنة بين هذا النص وغيره من النصوص المشابهة له، فإن المدرس يكلف بعض الطلاب بتحضير مثل هذه الموضوعات بتوجيه منه، كمحاضرة يلقيها بعض الطلاب في حجرة الدراسة، ثم تعقبها مناقشة من قبل الطلاب حول هذه المحاضرة.

(3) اتجاه المعايير الأدبية:

نظراً لتطور الدراسات والبحوث التي اهتمت بتدريس الأدب بصفة عامة، فقد برز اتجاه لتدريس الأدب يقوم على وضع معايير لقياس مدى نجاح تدريس مادة الأدب، وقد حددت تلك المعايير فيما يلي:

أ ـ إلى أي حد تمكن الطالب من الاستفادة من المعاجم اللغوية بمهارة وسرعة؟

ب ـ إلى أي حد تمكن الطالب من تطبيقه؟

ج ـ إلى أي حد تمكن الطالب من إدراك الفهم العام للنص؟

ج ـ إلى أي حد استطاع الطالب استخراج واستنباط الإشارات التاريخية في النص، ومدى انسجام هذه الإشارات بما تثبته الحقائق التاريخية؟

د ـ إلى أي حد استطاع الطالب تذوق النص الأدبي؟

هـ ـ إلى أي حد استطاع الطالب أن يستفيد من الصور البلاغية بالاحتذاء بها في أساليبه وتعبيره؟.

و ـ إلى أي حد استطاع الطالب استخراج المميزات الأدبية من النص؟.

(4) الفنون الأدبية:

يعد اتجاه الفنون الأدبية من الاتجاهات التي تتميز بالأصالة والمعاصرة في آن واحد، فقد أشار إليه علماء التربية منذ أوائل القرن الماضي، ولا تزال تشير إليه الكتابات التربوية المعاصرة. ويشير هذا الاتجاه إلى اعتبار الفنون الأدبية مدخلاً لدراسة الأدب ذاته.

(5) اتجاه التذوق الأدبي:

يقصد بالتذوق الأدبي الملكة والموهبة التي يمكن بواسطتها تقدير وتثمين النص الأدبي، والمفاضلة بين شواهده وبين نص آخر، وهذا الاتجاه في الدرس الأدبي يقوم على عدة أسس من أهمها ما يلي:

أ ـ الاطلاع الواسع على الأدب الجيد من الشعر والنثر والتمرس بنصوصه البليغة عن طريق السماع والقراءة والحفظ والبحث والتحليل و الكشف عن نواحي جمالها.

ب ـ ممارسة محاكاة النصوص الأدبية والنسج على منوالها.

ج ـ توافر الموهبة والاستعداد الفطري الذي يختلف فيه جوهراً ومظهراً شخص عن شخص.

ويشير هذا الاتجاه في الدرس الأدبي إلى أن تنمية التذوق الأدبي والعناية به تبدأ منذ دخول الطفل المدرسة وعند البدء بتعليمه، لأن للأطفال أدباً يتمتعون به ويتذوقونه ويشعرون بلذته وجماله.

ولاشك في أن ملكة التذوق الأدبي لا تحصل بمعرفة مجموعة من القوانين والقواعد التي

استنبطها وقعدها أهل البلاغة والبيان والبديع، ولكنها مهارة تكتسب بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع.

(6) الاتجاه البيداجوجي:

وهو عبارة عن مجموعة من التوجيهات الإرشادية التي تعتبر ملائمة لطبيعة النص الأدبي، وهي لا تنظر إلى النص الأدبي باعتبارها آثار فنية وجمالية تنطوي على قيم إبداعية لعصر من العصور، بل باعتبارها وثائق معرفية تعليمية تلقن التلميذ جملة من المعارف والأفكار والمعلومات، أي أن النصوص الأدبية تصبح وسيلة لبلوغ هدف ما عوض أن تتخذ غاية للدراسة في ذاتها ولذاتها، ومن ثم تصبح هذه النصوص ملغاة من شرطها الأدبي الذي يلحقه التهميش والإلغاء، ما دامت النصوص التاريخية أو السياسية أو الاجتماعية، قادرة على القيام بنفس الدور الذي يفترض في النص الأدبي أن يمثله.

(7) الاتصال بالأدباء وبآثارهم:

إن مقصدية هذا الاتجاه، تتجه إلى اعتبار النص الأدبي مجرد وسيلة تستهدف ربط أواصر الاتصال بين التلميذ وبين الأديب على مستويات لا يتم التصريح بها، وهذا الاتجاه يخترق النص لا ليستقر في عمقه وأغواره، بل ليتجاوز ه نحو هدف " أمثل " ألا وهو معانقة الأديب والاتصال به، في الوقت الذي كان من الضروري أن يقع التشديد على أهمية دراسة النص الأدبي في ذاته، إلغاء لبعض عناصر التشويش التي يمكن أن تعكر صفو هذه العلاقة.

(8) اتجاه النقد الأدبي:

يشير هذا الاتجاه إلى الدراسة الفاحصة للنص الأدبي، بقصد تعرف مستوى الجودة أو الضعف، وتقدير القيمة الحقيقية للنص الأدبي من حيث المزايا والمثالب. والنقد الأدبي هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة، بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني.

وهذا الاتجاه يسير وفقاً لعدة خطوات ومراحل، تهدف في المقام الأول إلى تعزيز مهارات وقدرات النقد الأدبي لدى المتعلمين، ومن هذه الخطوات ما يلي:

أ ـ الفهم الدقيق للمفردات اللغوية أولاً، وفهم الفكرة العامة، والأفكار الفرعية في النص ذاته.

ب ـ التعبير عن أفكار النص بلغة المتعلم الخاصة بعد إلمامه بجو النص وموازنة لغته باللغة الفنية

التي استخدمت في النص تعبيراً وتصويراً. (طه الديلمي، سعاد الوائلي(2003).

ج ـ القراءة النموذجية المعبرة (القراءة التعبيرية) عن ذلك النص، مع مراعاة التأني في القراءة وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وضبط الكلمات، والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح.

د ـ العمل على تحديد مواطن الجمال في الكلمات والعبارات والصور.

هـ ـ تحديد مضامين النص ومواطن الجمال في اللفظ والتعبير، ومناقشة هذا الأمر مناقشة جماعية موجهة.



الفصل الثامن

تدريس البلاغة

البلاغة وعلاقتها بالنصوص الأدبية:

عرفت البلاغة بأنها مطابقة الحال مع فصاحة عباراته. وهي علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب ونصوصه، وهذه النصوص هي التي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها. ولقد عني العرب بالبلاغة بقصد إرشاد الذين يريدون الإصابة في القول، ولذا كان الغرض منها منذ أن عرفت غرضاً فنياً خالصاً ولذا أيضاً كان الجمال دعامتها والفن محركها، وبهذا المنطق أصبح النقد جزءاً من البلاغة.

والبلاغة فن أدبي ينمي الذوق ويزكي الإحساس، فهي ليست من العلوم التي تنشط الفكر، أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق، وهي ليست من المواد التعليمية التي تتناول مسائلها بالقصور العقلي أو القياس المنطقي، وإنما الطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني.

ولقد أصبح من الضرورة تغيير النظرة إلى درس البلاغة، فهو ليس درساً نحوياً هدفه حفظ القواعد وتطبيقها، وإنما هو تعرف ما في الأدب من أفكار سامية، ومعان رفيعة، وإنماء ملكة تذوق القطع الأدبية، وما يكتنفها من طرافة ورعة وجمال، وتمكين المتعلم من أن يتحدث ويكتب بأساليب بليغة وتعابير فصيحة جلية.

وتبدو العلاقة بين النصوص الأدبية والبلاغة قوية ووطيدة، لأن القصد من دراسة تلك النصوص هو إدراك مواطن الجمال والأفكار السامية، وتذوق الأساليب والمفردات داخل النص الأدبي. ولا يمكن صقل الذوق الأدبي بعيداً عن النص الأدبي، فقواعد البلاغة لا تكفي لتكوين الذوق الأدبي السليم، فالبلاغة ليست قضايا وأحكاماً وقواعد، وإنما هي إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة وجمال الأسلوب إدراكاً يقوم على الفهم والتفسير والتحليل، وتفصيل

العناصر بعد اختزالها.

أهداف تدريس البلاغة:

أ ـ تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص.

ب ـ إظهار نواحي الجمال الفني في الأدب وكشف أسرار هذا الجمال، ومصدر تأثيره في النفس.

ج ـ مساعدة المتعلمين في محاكاة الأنماط البلاغية، التي تنال إعجابهم، وتربي في نفوسهم ذوقاً أدبياً ناضجاً يهتدون به إلى تخير جيد الكلام.

د ـ مساعدة المتعلمين على إدراك أغراض تعليم الأدب.

هـ ـ تنمية ميل المتعلمين إلى القراءة الحرة الموجهة.

و ـ إكساب المتعلمين القدرة على استخدام اللغة استخداماً يمكنهم من توجيه أفكارهم، ونقلها إلى الآخرين بيسر وسهولة.

ز ـ تهيئة المتعلمين إلى تعرف أسرار الإعجاز في آيات القرآن الكريم.

ح ـ تمكين المتعلمين من التذوق الجمالي للأحاديث النبوية الشريفة.

ط ـ التعرّف إلى خصائص أهمّ الأساليب البلاغيّة في علمي المعاني والبيان.

ي ـ تبيّن الصّلة بين الأبنية اللّغويّة ووجوه استعمالها.

ك ـ صوغ المقال حسب مقتضيات المقام.

ل ـ فهم المقال وتأويله حسب معطيات المقام.

م ـ استغلال خصائص التّراكيب والأساليب والصّور في عمليّة إنشاء النّصوص الأدبيّة وشرحها وتأويلها.

ن ـ إدراك خصائص الخطاب الأدبيّ ومقوّماته الجماليّة.

س ـ إعداد الطالب على وجه يُمَكِّنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن وإدراك جماله.

ع ـ إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي ومعرفة ما يدل عليه من نفسية الأديب وما يتركه من أثر في نفس السامع أو القارئ وتقويم النص تقويمًا فنيًا

أسس تدريس البلاغة:

هناك عدد من الأسس العامة التي ينبغي مراعاتها عند تدريس البلاغة العربية، نشير إليها في نقاط موجزة، وهي:

أ ـ ربط البلاغة بدرس الأدب.

ب ـ إجراء الموازنات الأدبية عن طريق المفاضلة بين تعبير وآخر، وبين نص ونص، وشاعر وغيره من الشعراء.

ج ـ التقليل من المصطلحات البلاغية.

د ـ ربط البلاغة بفروع اللغة العربية.

هـ ـ الإكثار من التمرينات البلاغية.

طرائق تدريس البلاغة:

يقوم تدريس البلاغة على أسس عامة ينبغي على مدرس البلاغة أن يدركها ويؤمن بها، ويكون حريصا على تنفيذها، ومن أهم هذه الأسس:

1ـ أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الأدبية والنقد، وأن بهذه الصلة نتجه بالبلاغة اتجاها ذوقيا خالصا ومن الخطأ فصل البلاغة عن الأدب، لأن فصلها يعني معاملتها معاملة النحو في عرض الأمثلة واستنباط القاعدة، وهذه طريقة غير صالحة في تدريس فن يعتمد الذوق والإحساس.

2ـ أن يتم الوصول الى موضوعات البلاغة بعد فهم النصوص الأدبية فهما جيدا فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النص إلا بعد فهم دقيق لمعاني النص وصوره الفنية أي أن يخضع النص أولا للقراءة الجيدة، وفهم المعنى، والتحليل، وعقد الموازنات، والمقارنات، ثم تذوق النص وتمثله.

3ـ أن يتمرن الطلبة تمرينا كافيا على الصور البلاغية وخير ما يتدرب عليه الطلبة آيات من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، ومختارات من عيون الشعر، ومختارات من جيد النثر.

وأخذ المدرسون في تدريس علوم البلاغة تارة بالطريقة الاستنتاجية (الاستقرائية) فيسوقون

الأمثلة ويناقشونها ويستنبطون منها مع التلاميذ القاعدة او بالطريقة القياسية فيذكرون القاعدة اولا ثم يقيسون عليها أمثلة تندرج تحتها.

ويذكر بعض المختصين أن الطريقة الاستقرائية أصلح هذه الطرق لتدريس البلاغة وأكثرها فائدة، إذ تقدم النصوص أمام الطلبة ويدرس معناها بصورة تفصيلية وتوضح معانيها ويشار الى ما فيها من نواحي فنية جيء بها لتجسم المعنى أو لتثير إحساسا فنيا بما لها من جرس وإيقاع ثم تصاغ القاعدة بلغة سليمة.

ويستحسن أن لا تكون الأمثلة المستشهد بها في دروس البلاغة من الأمثلة الغريبة، كما تحتاج بعض اصطلاحات البلاغة الى عناية خاصة في التوضيح لتصبح معانيها المقصودة مفهومة ويسعى المدرس إلى إظهار ما لدى الطلبة من فهم للأساليب.

غير أن من الواجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريس البلاغة هو عرض النصوص الأدبية واستنباط ما فيها من النواحي الجمالية، وجعلها وسائل تعمل في تكوين الذوق الأدبي وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ وذلك بتبصير الطلبة بحال النص من نواحي القوة والجمال، واشتراكهم في تحليله ومن خلال ذلك يلمون بالمصطلحات البلاغية.

الطريقة القياسية في تدريس البلاغة

الطريقة القياسية في تدريس البلاغة تعتمد على ذكر القاعدة البلاغية مباشرة، ومن ثم توضيحها بالأمثلة لتأتي التدريبات عليها فيما بعد. وهي بذلك تجعل درس البلاغة درساً نحوياً يتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها ففيها ينتقل الفكر من القانون العام إلى الخاص وفق المبادئ العامة إلى النتائج و المعلم / المعلمة فيها يذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها، و الطالب / الطالبة في هذه الطريقة يتعود على المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتنعدم لديه روح الابتكار وإبداء الرأي بجرأة وصراحة.

وعليه فالطريقة القياسية (الاستدلالية) تستند إلى منطق (أرسطو) لأنها تبدأ بطرح القضايا و النظريات والمبادئ و القواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثم تعود إلى حيث بدأت الأفكار العامة والقواعد والنظريات، فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكل العام الذي

تنطوي تحته هذه الأجزاء. وتتخلص خطواتها فيما يأتي:

1- التمهيد:

وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة إلى الدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

2- عرض القاعدة:

تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها، بحيث يشعر الطالب / الطالبة، أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، إنه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلم/ المعلمة هنا دوراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل مع الطلبة. ويلاحظ أن القاعدة إذا كانت مطولة بحيث يتناول المعلم كل قسم منها بوصفة قاعدة مستقلة.

3- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من الطلبة الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً، فإذا عجز الطلبة إعطاء أمثلة فعلى المعلم/ المعلمة أن يساعدهم في ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياساً أمثلة المعلم / المعلمة، وهكذا يعتمد هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

4- التطبيق:

بعد شعور الطالب / الطالبة بصحة القاعدة وجدواها نتيجة الأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها فإنهما يمكن أن يطبقا هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم/المعلمة للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، وما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة.

الطريقة الاستقرائية في تدريس البلاغة

تتخلص خطوات الطريقة الاستقرائية بما يأتي:

1- التمهيد:

وفي هذه الخطوة يهيئ المعلم / المعلمة الطلبة لتقبل المادة الجديدة وذلك عن طريق القصة

أو الحوار أو بسط الفكرة، بحيث يثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة. فتشدهم إلى التعلق بالدرس، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل المعلم الطلاب على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة، وقد يكون بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق، إذ يصبح الطلبة على علم من الغاية من الدرس ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السابقة، ثم يوجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة، وبهذا فإن التمهيد له وظائف من أهمها جلب انتباه الطالب إلى الدرس الجديد، وربط الموضوع السابق بالدرس الجديد، وتكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدرس الجديد.

2- العرض:

وفي هذه الخطوة يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد الطلبة الوصول إلية فهو أي(العرض) مادة تربط ما سبق بمعلومات بما لحق، وهو يدل على براعة المعلم، ففيه يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة البلاغية التي تخص الدرس الجديد، و تستقرئ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد الطلبة للوصول إلى الأمثلة المطلوبة، على أن يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويكتبها على السبورة.

3- الربط والموازنة:

وفي هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، وتعني الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم وبين ما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتطبيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن الطالب مهيئاً للانتقال إلى الخطوة التالية، هي خطوة الحسم واستنتاج القاعدة.

4- استنتاج القاعدة:

في هذه الخطوة يستنج الطالب بالتعاون مع المعلم ومما عرض عليه في الدرس قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس وليست ملقنة لهم تلقيناً. فالقاعدة هي حصيلة ما بلغ إليه السعي من الدرس، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الطلاب غير مترابطة من الناحية اللغوية، ولكنها مفهومه في ذهن الطالب ودور المعلم هنا تهذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة، وباستخدام وسائل إيضاح مناسبة. ويجب هنا على المعلم أن يتثبت أن القاعدة

أصبحت ناضجة في أذهان معظم طلابه، فإذا لم يستطيع عدد كبير من الطلبة التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدرس بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً.

5- التطبيق:

إن هذه الخطوة هي في الواقع فحص لصحة القاعدة ومدى رسوخها في أذهان الطلبة، فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً.

طريقة المناقشة في تدريس البلاغة:

1- **التمهيد:** يمهد المدرس لموضوعه بتوجيه عدة أسئلة تصلح الإجابة عنها مقدمة للدخول في الدرس الجديد وذلك لجلب انتباه الطلبة وشدهم للدرس وإزالة كل ما علق في أذهانهم من أمور ربما تشغلهم عن الدرس الجديد.

2- **العرض والتحليل:** يعرض المدرس في هذه الخطوة مادة الدرس وفق المحاور والعناصر التي خطط لها مسبقا , وهنا يجب مشاركة الطلبة بالحديث عن هذه العناصر وفق إمكاناتهم , على أن يجعل من هذه العملية (العرض والتحليل) قائمة على النقاش المتبادل بينه وبين طلبته مرة وبين الطلبة أنفسهم مرة أخرى مع المحافظة على توجيه نقاشهم الوجهة الصحيحة.

3- **استنتاج القاعدة:** وفى هذه الخطوة يتم استنتاج القاعدة البلاغية على ألاّ يطالب الطالب بالتقيد بها بوصفها قانونا لا يمكن أن يحيد عنه , فالبلاغة لا تعنى قوانين أو تعميمات أو قاعدة وإنما تعنى تذوق المادة الأدبية تذوقا بلاغيا.

4- **التطبيق:** في هذه الخطوة يتم فحص صحة القاعدة في أذهان الطلبة من خلال التطبيق بمثال بلاغي وما يتضمنه من صور بلاغية.

الفصل التاسع

استراتيجيات تدريس اللغة العربية

التدريس:

يعد التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يكون دراسة علمية لطرائق واستراتيجيات التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلاب؛بغية تحقيق أهداف منشودة. وعليه يمكن تعريف التدريس بأنه: " عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة ولاستجابة المتعلم دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم".

كما أن التدريس عملية معتمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك وفق شروط محددة. ويلاحظ أن الموضوع الأساسي للتدريس هو دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام الطالب لتسهيل ظهور التمثيلات الذهنية لديه وتوظيفها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لإبداع تصورات وتمثيلات جديدة.إذن التدريس مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلاب من أداءات.

ويقترح "ألديرج" تفصيلاً لعلم التدريس، إذ يفترض أن علم التدريس هو دراسة علمية لمحتويات التدريس، وطرائقه، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية، تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى الذهني، أو الانفعالي، أو المهاري.

ويمكن القول بأن النشاط التدريسي نشاط تواصلي بين المعلم والمتعلم؛ لتحصيل خبرات معرفية، واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك عادة في سياق المدرسة المتضمنة سلسلة من المواقف، والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، وتدور محتويات التواصل بين المدرس والطالب حول مجموعة من الأسئلة: ماذا يدرس؟ـ كيف يدرس ؟ ـ متى يدرس؟.

ويبحث علم التدريس التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، ويهدف إلى إنشاء معايير للتطبيق، ومعايير فعالة من أجل تفسير وتخطيط، وتنظيم نشاط كل من المعلم والمتعلم، على أن تخطيط التدريس وتنظيمه كنشاط يمر في مراحل ثلاث:

(1)التخطيط والإعداد وصياغة الأهداف.

(2) تنفيذ وتطبيق ما تم تخطيطه استناداً إلى تقنيات ووسائل تربوية.

(3) التقويم التكويني والشامل والتغذية الراجع، والحكم على فاعلية النشاط التدريسي.

والتدريس وسيط يهدف إلى تحقيق التعلم، لذلك يرى" جانييه "(1979) أن الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم، إذ ينبغي أن تضمن أحداث التدريس علاقة مناسبة ووثيقة عما يحدث داخل المتعلم، عند حدوث التعلم، لذلك لابد من أن توضع في الاعتبار الخصائص المرغوبة في الأحداث التدريسية التي تسهم في عمليات التعلم لدى الطالب.

وتبقى عملية التدريس عملية متشابكة تتدخل فيها العوامل الأساسية الآتية:

- خصائص الطلاب.
- خصائص المنهج.
- خصائص المعلم.
- خصائص المناخ الصفي.

إذن التدريس عملية تفاعل بين المدرس وطلابه، ولعل هذا هو المعنى المتفق عليه من تعريف مفهوم التدريس، وبهذا فهو يختلف عن التعليم ؛لأن التدريس هو عبارة عن أخذ وعطاء وحوار وتفاعل. في حين يكون التعليم من جانب واحد، وهو المعلم، ويمتاز التدريس عن غيره أيضاً بأنه يتكون من الاستراتيجيات والأساليب التي تمكن الدارس من الوصول إلى هدفه،

وهكذا يكون التدريس أعم وأشمل من التعليم؛فهو يحيط بالمعارف ويعمل على اكتشافها.

بينما يذهب آخرون إلى أن التدريس هو الأداءات التي يقوم بها المعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم. وهنا يحدث التعليم المباشر في أداء الطلاب، فهو يشمل إذا تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً. ومن هذا المنطلق ذهب بعضهم إلى أنه (التدريس) عملية مقصودة هدفها تشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد، ويكون ذلك في ظل ظروف وشروط معلومة.

ولاشك أن هناك للمستقرئ تاريخ أدبيات استراتيجيات التدريس اتجاهين أو نظريتين؛نظرة أو اتجاه يرى أن التدريس عملية أحادية، تهدف إلى إيصال المعلومات إلى الطالب عن طريق المعلم، وهي عملية بنكية، أقصد التدريس، ويظل الطالب في هذه العملية تحت مظلة السكون والخمول ساكناً جامداً سلبياً يستقبل المعلومات فقط دون مشاركة.

أما النظرة الحديثة، أو الاتجاه الحديث فينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، وهذا لا ينفي وجهة نظرنا حول استراتيجيات المحاضرة والتلقين والإلقاء؛حيث إن هذه الاستراتيجيات تميز المعلم المتمكن الذي يستطيع أن يصل بنا بالفكرة أو القول أو النظرية المعروضة إلى حد التسليم بها.

استراتيجية التدريس:

لعل استراتيجيات التدريس من أهم مكونات العملية التربوية؛فهي تمثل الواجب الرئيس للمعلم، وتشير إلى الإجراءات الفعلية التي يستخدمها لتطبيق المحتوى المختار، وتحقيق الأهداف المرسومة، وكثيراً ما يتوقف عليها نجاحه في مهنة التدريس، ونجاح طلبته في دراستهم، نظراً لتأثيره الكبير والمباشر عليهم من خلال الاستراتيجية المتبعة.

والاستراتيجية التدريسية من المفاهيم التي يدور الجدل حولها، وقد يعود ذلك لاتساع استخدامات المفهوم. والاستراتيجية كلمة غير عربية، يقصد بها الأسلوب الهادف واختيار البديل الأمثل من بين البدائل والاختيارات المتاحة، والاستراتيجية نوع من المهارة والحذق في الممارسة لتقديم برامج وخدمات معينة.

وتشير دائرة المعارف العالمية في التربية إلى كلمة استراتيجية بأنها: " مجموعة الحركات أو

الإجراءات التدريسية Teaching actions المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، وأن لفظ استراتيجية يستخدم كمرادف للفظ إجراءات التدريس " ((Torrsten Husen &Neville Postle:1995).

ويعرفها معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس بأنها: " مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل. (أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل:1996).

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر بأنها: " خطة يستخدمها المعلم ليساعد طلابه على أن يتعودوا التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء عملية التعلم، بما تتضمنه هذه الخطة من أهداف تدريسية و وتحركات يقوم بها المعلم وينظمها ويسير وفقاً لها". (جابر عبد الحميد جابر:1999).

وتعرف استراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم.

واستراتيجية التدريس جملة من الأساليب والطرائق المستخدمة في مواقف التعلم، وتتضمن الاستراتيجية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي تواجه إجراءات المعلم/ المتعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة. على أن أكثر التعريفات قبولاً لدى معظم الباحثين، هو النظر إلى استراتيجية التدريس على أنها: " تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعورياً، ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات، وتجهيز ومعالجة المعلومات".

وهذا التعريف يمكن أن يشمل ما يلي:

- أنشطة ما قبل التعلم: مثل إعداد المزاج والتهيؤ والراحة والاسترخاء.
- أنشطة أثناء التعلم: مثل التكرار والتسميع والتلخيص والخرائط المفاهيمية والمصفوفات.
- أنشطة ما بعد التعلم:مثل الاستيعاب أو اشتقاق معاني أو دلالات جديدة أو ربط المادة

المتعلمة بما هو ماثل في البناء المعرفي.

وفي هذا الإطار يعرف "دنسيرو" استراتيجية التدريس بأنها: "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها أو الاستفادة بها".

ويرى كل من "دنسيرو" و"اكتكنسون"و"لونج"و"ماكدونالد"(1974) و" ريجيني" (1980) أن خصائص استراتيجيات التدريس تتمايز في الأنماط والتصنيفات التالية:

(1) القابلية للتعميم:

وتشير إلى درجة تطبيق استراتيجية التدريس على تنوع واسع من مواقف التعلم.

(2) المنظور:

أي درجة ملاءمة استراتيجية التدريس لتجهيز ومعالجة كميات متنوعة من المعلومات، ويمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدراً من التباين في فاعلية أو كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات متباينة من المعلومات.

(3) الارتباط المباشر:

أي مدى ارتباط استراتيجية التدريس بصورة مباشرة بتيسير أو تسهيل اكتساب أو تعلم المعلومات الجديدة، فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها بصورة مباشرة في اكتساب المعلومات، وبعضها الآخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها، مثل تهيئة المناخ النفسي والحالة المزاجية للطالب.

(4) المستوى:

ويقصد به توجيه المتعلم وتجهيزه أو معالجته للملومات عند المستوى الإجرائي أو التنفيذي.فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عالياً من الوعي والشعور و الأنشطة المعرفية ودقة عمليات التهجيز، على حين تتطلب استراتيجيات أخرى حد أدنى من الأنشطة المعرفية، وكذا حد أدنى للتوظيف المعرفي. ويكون المستوى المرتفع من الوعي مطلوبا عندما يوجه المتعلم دراسته أو تعلمه، أو أنشطته المعرفية عند مستوى إجرائي محدداً ومقرراً مسبقاً.

(5) القابلية للتعديل:

ويشير هذا البعد مدى قابلية الاستراتيجية المستخدمة للتعديل لمقابلة الموقف المشكل أو طبيعة ومستوى صعوبة المادة المراد تعلمها.وتقاس فاعلية الاستراتيجيات بمدى قابليته للتعديل لمواجهة متغيرات التي يمكن أن تحدث خلال العمل على حل المشكلة.

(6) الوسيط الشكلي:

فالاستراتيجيات تتباين وفقاً للوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات، فبعض الاستراتيجيات تعتمد على حاسة السمع كوسيط شكلي.

واستراتيجية التدريس هي فن تعامل المعلم مع طلابه، من خلال تبنيه فلسفة تربوية معينة، يطبقها بعناية وقناعة وتفهم، مستخدماً كافة الإمكانات والتقنيات المتاحة في البيئتين المدرسية والصفية، وصولاً إلى تحقيق أهداف مرسومة، تتمحور حول بناء شخصية مرغوبة لكل من هؤلاء الطلاب تنصهر فيها صفات جوهرية مشتركة، تنطوي على التوازن والإيجابية والفاعلية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، مع مراعاة الفروق الفردية.

أولا - استراتيجية المحاضرة:

تعد استراتيجية المحاضرة(الإلقاء) من أقدم استراتيجيات التدريس التي استخدمها المعلم في الميدان التربوي، ولا يزال معظم المعلمين يستخدمونها، وفيها يتولى المعلم عرض موضوع معين بطريقة شفهية تلائم غالباً مستوى الدارسين من أجل تحقيق أهداف معينة.

الخصائص الأساسية لاستراتيجية المحاضرة:

(1) الموضوعية:

لكي يتمكن الطالب من تقويم الأشياء والحكم عليها لابد له من الاطلاع على الحقائق المرتبطة بها.وبما أن المحاضر يمثل أهم مصدر للمعلومات، يجب عليه تقديم المعلومات بصورة موضوعية غير متحيزة، وعليه أن يشير بوضوح عندما يقدم بياناً أو إيضاحاً أو تقريراً إلى آرائه الخاصة إذا أدخلها البحث والتحري إذا كان هناك ما يحتمل الأخذ والرد، لذلك يجب تجنب استخدام استراتيجية الإلقاء بقدر الإمكان في الموضوعات التي تحتمل الجدل.

(2) الإعداد المسبق:

ويتضمن التعرف على المستوى المعرفي للمتعلمين حول موضوع الدرس، وذلك للاسترشاد به في تحديد أهداف الدرس ومحتواه، بجانب استخدامه أساليب أساسية أخرى في عرض الموضوع.

(3) التدرج في العرض:

ويتضمن الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً، بمعنى أن يبدأ المعلم مع تلاميذه بما هو معروف أو مألوف لديهم، ثم ينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة، كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط، وأن يكون على قدر من الحساسية للمستمعين، مدركاً لما يجري من تفاعلات داخلية بينهم، وتفاعلات خارجية بينه وبينهم.

(4) المعينات البصرية:

يصعب فهم العروض الشفوية السمعية وحفظها إذا لم تدعمها المعينات البصرية.لذلك كان استعمال السبورة والصور والشفافيات الملونة، والرسوم البيانية وغيرها ذا أثر كبير في زيادة فعالية العرض الشفوي.

إن المحاضر الفعال يلخص في أكثر الأحيان النقاط الرئيسة في محاضرته ويضعها على السبورة، ثم يعمد إلى شرح كل نقطة بالاستعانة بعدد من الأمثلة ووسائل الإيضاح.لذا لا يمكن أن يتحقق نجاح الموقف التعليمي باعتماد المعلم على العرض الشفهي فقط؛لأن هذا العرض يتوقف على استعمال المتعلم لحاسة واحدة، هي حاسة السمع فقط، لذا ينبغي على المعلم أن يستخدم ويستعين بالوسائط التعليمية.

(5) التغذية الراجعة:

والتغذية الراجعة جانب أساسي من عملية التعليم، ويقصد بها المعلومات التي ترد إلى المحاضر وتشير إلى درجة فهم الطلاب محاضراته.ويحدث هذا بعدة أساليب أهمها الأسئلة التي يطرحها الطلاب، أو إجاباتهم عن أسئلة المحاضر.

إيجابيات استراتيجية المحاضرة:

- تمكن المعلم من شرح الموضوعات الغامضة والصعبة وتبسيطها للمتعلمين.
- تعين المعلم على اختيار ألفاظ والأسلوب المناسب الذي يساعد على إثراء الرصيد

اللغوي والأدبي لدى المتعلمين.

ـ تمكن المعلم من تصحيح بعض الأخطاء التي توجد في مفـردات المـنهج أو الكتـاب المقـرر، وبيان مواطن الأخطاء العلمية واللغوية.

ـ تمكن المعلم من جمع المعلومـات المفيـدة مـن المراجـع المتعـددة التـي قـد تتـوافر لـدى المتعلمين.

ـ تتيح للمتعلمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.

ـ تصلح لمخاطبة أعداد كبيرة من الطلاب.

ـ غير مكلفة من الناحية الاقتصادية؛لأنها قد لا تحتاج إلى مواد أو وسائل تعليمية كثيرة.

ـ تساعد في توجيه أفكار جميع الطلاب في طريق صحيح.

ـ تساعد في نقل المعلومات وخاصة تلك التي لا يستطيع الطلاب الحصول عليها بسهولة.

ـ تعمل المحاضرة على مراجعة وتدعيم الأعمال والخبرات السابقة.

ـ يمكن عن طريق المحاضرة توجيه تفكير الطلاب باتجاه معين.

ـ تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين بشكل جيد.

سلبيات استراتيجية المحاضرة:

ـ قلة تفاعل المتعلم وسلبيته.

ـ شعور المتعلمين بالملل.

ـ غير مناسبة لتدريس بعض المفاهيم والمهارات.

ـ تهبط تعلم العادات والمهارات الاجتماعية.

ـ الاهتمام بالجانب المعرفي الذهني فقط وإهمال الجوانب المهارية والوجداني.

ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويمكن استخدام استراتيجية المحاضرة في عدد من المواقف التالية:

ـ تقديم موضوع معين.

ـ تقديم معلومات وأفكار ونظريات جديدة.

ـ تكامل المعلومات.

ـ ربط الأفكار ببعضها.

ـ إعطاء وجهة نظر معينة.

ـ مراجعة موضوع أو جزء من المادة الدراسية.

ـ استخدامها كحافز للنشاط.

ـ تنمية معلومات أو أفكار معينة.

ـ توضيح بعض المفاهيم أو الأفكار الصعبة.

وينبغي مراعاة عدة أمور عند تخطيط المحاضرة منها:

ـ نوعية الطلاب من حيث قدراتهم واهتماماتهم وخلفياتهم السابقة.

ـ أثر الوقت اليومي أو السنوي للمحاضرة على ميل الطلاب لها.

ـ التغيير في خطوات المحاضرة.

ـ الاهتمام بطول المحاضرة.

ـ الانتقال بوضوح من نقطة إلى أخرى.

ـ التأكد من فهم الطلاب لبعض الأمور أو الأفكار ذات الصلة بالمحاضرة.

ـ التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية في المحاضرة.

أساليب تحسين استراتيجية المحاضرة:

ـ تقسيم موضوع المحاضرة إلى أجزاء وعناصر محددة.

ـ استخدام بعض الأسئلة والمناقشة.

ـ إتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة والاستفسار.

نظرة تحليلية لاستراتيجية المحاضرة:

يرى معظم التربويين أن المحاضرة لم تعد تصلح للأغراض التي وجدت أصلاً من أجلها، فقد تكون أداة لجلب الملل والنفور، ورغم ذلك ما زالت الصورة السائدة للتدريس، لاسيما التدريس الجامعي في عالم اليوم، ولعل سر بقائها يعود إلى أذواق الأساتذة المحافظين وأمزجتهم، بل إن كثيراً من الطلاب، ولاسيما أولئك الذين يبحثون عن المعلومات والعلامات العالية يفضلون المحاضرات أيضاً، كما يعزى بقاء المحاضرة حية إلى كونها رائعة في أحسن أحوالها.

وهناك أطر مختلفة للمحاضرة كما وضحها" جوزيف لومان" (1984)، فمنها المحاضرة المخططة بدقة والمحسنة التي تعرض المعلومات من أجل دعم نقطة ختامية أو استنتاج، وهذا النوع من المحاضرة يختار الأستاذ من عدد كبير من النظريات والدراسات والمعلومات والأفكار، ويراجع النقاش الذي يعزز استنتاجه واستدلاله.

ومن أكثر المحاضرات شيوعاً ما يسمى بالمحاضرات التفسيرية أو الإيضاحية، التي تحدد المعلومات وتبرزها، ويتشبث معظم الطلاب بهذا النوع من المحاضرات، وهذه المحاضرات مخططة ومطورة أكثر من المقالات الشفهية.

وهناك نوع آخر من المحاضرات، هي المحاضرات المثيرة، والمحاضر هنا يتكلم طوال الوقت، ولكن قصده ـ كما يشير جوزيف لومان ـ إثارة التفكير، فهو يسعى لتحدي معرفة الطلاب القائمة، ويأخذ بأيديهم في تكوين تصور متكامل، وهذا النوع يلائم الموضوعات الإنسانية أكثر من العلوم.

وبالرغم من النقد الموجه للمحاضرة من أنها أقل الاستراتيجيات جدوى لنقل المعلومات، إلا أنها تفيد أحياناً في التذكر المباشر أكثر من القراءة، وتفيد الدراسات العلمية إلى أن المحاضرة الممتازة المخططة أفضل من المادة المكتوبة في تأكيد التنظيم المفهومي، وتوضيح القضايا الشائكة، وتكرار النقاط الحساسة، وإلهام الطلاب تذوق وتقدير أهمية المعلومات الرئيسة.ولعل المحاضرة تلهم الطلاب تذوق وتقدير أهمية المعلومات الرئيسة، وأكثر جدوى في حفز الطلاب على مضاعفة جهودهم لتعلم الموضوع، وخلق موقف عاطفي من شأنه أن يسعف الطلاب على التعلم غير المباشر من خلال إثارتهم وحفزهم لتوظيف كامل طاقاتهم..

ومن أجل تنظيم استراتيجية المحاضرة بشكل جيد، يتعين على المعلمين أن ينظروا في كيفية تعلم الطلاب، لذلك ينبغي على المعلمين أن يضعوا في اعتبارهم ما أنجزه البحث السيكولوجي من مبادئ ومعايير توضح التعلم المعرفي الإنساني، ومنها ما ذكره "يوجيلسكي"(1964) و"إبل"(1976)و"لومان"(1984):

ـ من الأفضل أن يكون الطلاب باحثين نشطين بدلاً من أن يمكثوا مستقبلين سلبيين للتعلم.

ـ لكي يتفاعل الطلاب تفاعلاً كاملاً مع تعلمهم فلابد من توجيه وتركيز انتباههم على المادة.

ـ تؤثر الفروق في المقدرة العقلية بين طلاب الجامعة على سرعتهم في التعلم.

ـ يزيد الطلاب من جهودهم إذا ما كوفئوا أكثر مما عوقبوا.

ـ سيتعلم الطلاب المعلومات ويتذكرونها بأفضل فيما لو توافرت لديهم روابط معرفية وعقلية كثيرة بخصوصها.

ـ يدخل الطلاب كل حصة أو محاضرة باتجاهات عاطفية إيجابية أو سلبية قد تتدخل في التعلم أو تزيد من دافعيتهم.

وبرغم أن معظم الباحثين المعاصرين يقررون وهم يصدد التعرض لإحدى الاستراتيجيات التدريسية أن ينقدوا استراتيجية المحاضرة والإلقاء والتلقين باعتبارها لا تقدم شيئاً للطلاب، إلا أنها تنهض بمستوى التفكير المستقل لدى الطلاب، ذلك لأن ما يقوم به المعلم من نمذجة للتفكير وعملياته وتضمن ملاحظة الطلاب كافة لما يحاول المعلم إيضاحه، كما ينبغي على المعلم أن يخبر طلابه كيف تم التوصل إلى النتائج أو الخاتمة، أو كيف تم بناء النظريات.

كما يمكن تشجيع الطلاب على التفكير من خلال استراتيجية المحاضرة من خلال تكليفهم بتفسير البيانات المعطاة ومن خلال مناقشة ومحاورة الأفكار المتناقضة معهم ما أمكنه ذلك. ولسوف يفكر الطلاب بالموضوع تفكيراً ناقداً إذا ما ألقى المعلم في بعض الأحيان ظلالاً من الشك الصحي حول طرائق ومسلمات المجال الذي يدرسه.

وقد قدم "إبل" قائمة تتعلق بكيف تصبح محاضراً رائعاً، نلخصها في النقاط التالية:

ـ وزع المادة التي تريد عرضها بحيث تتناسب مع الزمن المتاح.

ـ حاول أن تجد طرقاً موجزة لعرض المحتوى وتوضيحه، واستخدام أسهل العبارات والمصطلحات الممكنة للتعبير عن المفاهيم.

ـ ابدأ كل مساق وكل حصة بإثارة اهتمامات الطلاب معبراً عن توقعاتهم الإيجابية.

ـ طبق المخطط الذي أعددته ولكن ضمّن المحاضرة مادة مرتجلة أو توضيحات جديدة.

ـ اكسر رتابة المحاضرة، وذلك بتنوع أساليب العرض.

ـ استخدم سلسلة من الأصوات والإشارات والحركات الجسدية، ولكن لا تخرج عن ذاتك.

ـ تقبل إرشادات طلابك وتوجيهاتهم في أثناء المحاضرة، وراقب ردود فعلهم باستمرار.

ثانياً - استراتيجية الدراما الصفية:

تجدر الإشارة إلى أن الدراما الصفية أكثر من مجرد المحاكاة والتقليد، إذ أنها تعتبر نموذجاً يوجه سلوك الفرد وتصرفاته، ويضبط مداخله ومخارجه، وهي تعتمد على المشاهدة والمباشرة، العقلية العليا.والدراما الصفية نشاط يبذل فيه الطلاب المشاركون جهوداً كبيرة لتحقيق أهداف معينة ومحددة في ضوء قواعد وقوانين معينة يلتزم بها المشاركون.وهو عمل نموذج تخيلي أبرز سمات العمل الأصلي أو الحقيقي.

ويرى بعض التربويين أن استراتيجية الدراما من الاستراتيجيات الترفيهية التي تهدف إلى إكساب الطلاب معارف وخبرات في ظروف تتميز بالحرية، ويشعر الطالب من خلالها بالمتعة، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تفكيره، واتجاهاته، وقيمه.

واستراتيجية الدراما الصفية عبارة عن قيام الطالب بدور شخصية أخرى سواء كانت الشخصية تاريخية، أو خيالية، أو واقعية، ويعبر عن آراء هذه الشخصية وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة.والدراما الصفية تتضمن تقديم أو عرض مشكلة أو موقف على مجموعة من الدارسين، ويطلب منهم البحث عن حل باستخدام أدوار يؤدونها على سبيل التدريب الفعلي لإيجاد حل بحثي أو نتيجة عملية توضح لهم حقيقة الموقف والمشكلة.

وتمثل مواقف الدراما مناسبة يعبر فيها الطالب عن شخصية من الشخصيات، ويتعرف بها على نفسه عن طريق تمثيل دور الشخص الآخر.ويتم عادة في لعب الدور ـ الدراما ـ الكشف عن

المشكلة وتمثيلها وتتم مناقشتها مع مجموعة الطلبة في الصف الواحد.

ولاشك أن استراتيجية الدراما تتيح المجال أمام الطلاب أن تنطلق أفكارهم وآراؤهم الجديدة من معقلها، مما ينمي وينشط قدرات الطلاقة عندهم من جهة، كما ينمي موهبة ومهارة الاتصال سواء تقصي المشكلات العلمية وإدارة المناقشات والتعبير عن آرائهم بحرية واحترام آراء زملائهم الآخرين واتخاذ القرارات المناسبة من جهة أخرى.

وقد نشأت الدراما في بادئ الأمر من الحاجة للسيطرة على تجارب الحياة المختلفة، حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف معنى هذه التجارب واستنباط قوانينها لتحويلها لصالحه في صراعه الدءوب من أجل البقاء. فقبل الخروج للصيد ـ على سبيل المثال ـ كان يقوم بتمثيل رحلة الصيد وما بها من حوادث وصراعات، ويحاول أن يصل إلى هدفه في النهاية، وكان هذا التمثيل في أحيان كثيرة مدعاة للنجاح في رحلة الصيد المقبلة.

والدراما كلمة يونانية انتقلت إلى اللغة العربية لفظاً، لا معنى، وهي نوع من أنواع الفن الأدبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة، واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة.والدراما أيضاً كلمة كانت تطلق على كل ما يكتب للمسرح، أو على مجموعة من المسرحيات التي تتشابه في الأسلوب أو المضمون.

وفي الحقيقة، إن الدراما لا تتكامل إلا بعرضها على المسرح، فالعرض المسرحي أحد المقومات الأساسية للدراما.

إيجابيات استخدام استراتيجية الدراما الصفية:

ـ تثري قدرة الفرد على التعبير عما بداخله ليصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم من أجل تلبية احتياجاته وحلف مشاكلهم.

ـ تتيح الفرصة للطالب ليجرب مواقف الحياة المختلفة، ويضع حلولاً لها، ويحاول التكيف معها.

ـ تعرف الطالب بنفسه، بقدراته ومواهبه مما يساعده في تنمية شخصيته.

ـ تكسب الفرد الثقة بالنفس وتقوي رابطة الصداقة مع الكبار مما يساعده على التعلم.

ـ تعلم الطالب إطاعة الأقران، كما تطور لديه مهارة القيادة ومشاعر الشفقة والمشاركة والتعاون

وضبط النفس.

ـ تبني فرداً راشداً له قيمه الذاتية والمجتمعية.تنمية القدرة الابتكارية لدى المتعلمين

ـ تزيد مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

ـ تساعد في تكثيف المخزون اللغوي لدى المتعلم.

ـ إعادة عرض وتشكيل الموقف الواقعي.

ـ تحقيق مبدأ وحدة المعرفة في معرفة المشكلات والقضايا التي يتناولها الطلاب.

ـ ترسيخ مفاهيم الديموقراطية وحقوق الإنسان، والمواطنة الصالحة.

وقد قام كل من عبد العزيز السريع، وتحسين بدر بدراسة عن المسرح المدرسي في دول الخليج العربية (1993)ذكرا فيها أهداف مسرحة المناهج في الدول الأعضاء موضوع الدراسة، نذكر منها الأهداف والأهمية في النقاط التالية:

ـ تنمية قدرات الطلاب في مجال استخدام اللغة والإلقاء السليم.

ـ تحقيق التربية الشاملة حيث تتكامل التربية المسرحية مع غيرها من مواد تربوية وتتفاعل مع ما يدرسه الطلاب من مواد تعليمية.

ـ غرس وتنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطلاب وتوعيتهم لتجنيبهم الانزلاق في النزعات الضارة والعادات السلوكية السيئة وغير السوية.

ـ تعويد الطلاب على الانضباط والالتزام والاندماج في المجموعة والعمل الجماعي.

ـ التغلب على بعض الجوانب السلبية في حياة الطلاب مثل الانطوائية والعدوانية والأنانية وحب الذات والإهمال..

قيود ومشكلات استراتيجية الدراما:

(1) تتطلب الدراما تخطيطاً مفصلاً دقيقاً لسلسلة من الخطوات قد يؤثر في الإخفاق في أية نقطة في قدرة المتعلم على تصور موقف واقعي.

(2) يجب أن تكون المشكلة مما يهم المتعلمين بصورة مباشرة، لكن في بعض فروع التربية الدينية

الإسلامية يصعب تصوير مواقف موازية للمواقف الواقعية.

(3) يجب في التحليل عن طريق المناقشة التركيز على الموقف دائماً، لكن إذا لم يتم التركيز على الموقف فمن المحتمل أن يظهر ميل إلى انتقاد الممثلين.

أنماط النشاط الدرامي:

ـ **التمثيل الصامت:** ويعتمد على التعبير الحركي بواسطة الجسم.

ـ **لعب الأدوار:** وهو استراتيجية فرعية يؤدي فيها التلاميذ الأدوار الرئيسة لما يراد تمثيله.

ـ **المواقف التمثيلية:** وهي نماذج لمواقف واقعية.

ـ **المسرحية:** وهي نص سبق إعداده وتستخدم فيها الملابس والديكورات وما يلزم لتنفيذ المسرحية.

ـ **اللوحة الحية:** وتقتصر على عرض صورة حية لمنظر أو حدث أو قصة دون استخدام الكلام والحركة، وتستخدم في عرضها مناظر خلفية لتكون قريبة من الواقع.

ـ **التمثيلية الحرة:** وتتصف بالتلقائية والحرية وعدم التقيد بنص معين أو حركات معينة.

فوائد النشاط الدرامي واللعب التمثيلي:

أوضحت فيرنا هيلد براند verna Hildebrand فوائد النشاط الدرامي واللعب التمثيلي في المحاور التالية:

(1) التطور المعرفي:

حيث تساعد الأدوار الدرامية التلاميذ على اتساع عالمهم المعرفي فتزداد قدرتهم على الإدراك والتساؤل والاستفسار.

(2) التطور البدني:

حيث تتطلب الأدوار الدرامية من التلاميذ مزيداً من الحركات المناسبة مع السرعة والخفة والصحة الجيدة.

(3)التطور الإبداعي:

ذلك لأن التلاميذ في أثناء اللعب الدرامي يظهرون أفكاراً جديدة ويبدعون كلمات، ويكتشفون أفعالاً وأحداثاً جديدة وفريدة.

(4) التطور الانفعالي:

حيث يتم التعبير عن المشاعر والانفعالات في أثناء النشاط واللعب الذي يحبه الأطفال ويمارسونه.

(5) التطور الاجتماعي:

وذلك لأن التلاميذ من خلال لعب الأدوار الدرامية يتعرفون على بعض الأدوار الاجتماعية للكبار ويحاولون تفهم الآخرين في كل دور منها، مما يساعدهم على السلوك اللغوي الصحيح في مواقف حياتهم اليومية.

خطوات استراتيجية الدراما:

يجب تصور استراتيجية الدراما سلسلة من إجراءات والخطوات، كل خطوة منها ضرورية لخبرة تعلم ناجحة، ولما كانت هذه الاستراتيجيات تركز على العواطف الإنسانية فإن من الضروري التخطيط لها بعناية للحفاظ على مناخ نفسي سليم. وتسير استراتيجية الدراما وفق الخطوات والإجراءات التالية:

(1) تحديد المشكلة:

يصوغ المعلم مشكلة يشتقها من مفهوم محدد في ذهنه، ويضعها أمام الطلاب على السبورة بعد أن يشرح لهم الأحوال غير الملائمة السائدة في منطقتهم.فمن مفهوم "القدرة على التعاطف تساعد في فهم مختلف وجهات النظر" يمكن اشتقاق المشكلة التالية:

كيف يمكننا أن نقدر وجهة نظر الآخرين ؟ بهذه الصورة يعي الطلاب المفهوم الذي ينبغي أن يتعلموه، وباللغة التي يمكن أن يفهموها.

(2) تحديد الموقف والأدوار:

يعتمد الموقف الذي يحدد للتمثيل على احتياجات المتعلمين. مثلاً يمكن أن يسأل المعلم:

"ما الأحداث التي تتذكرونها ويمكن أن تكون مثالاً لعدم التعاطف؟"ثم يقترح تمثيل أحد هذه الأحداث في مشهد قصير على سبيل التسلية واللعب.ويمكن توسيع الموقف من جانب الطلاب تحت توجيه المعلم، أو قد يهيئ المعلم خطة لموقف موسع، وفي هذه الحالة يجب أن يسهم المتعلمون في وضع التفاصيل.

(3) تهيئة الصف للمشاهدة والتحليل:

يطلب من أفراد الصف مشاهدة الموقف الدرامي الصفي وملاحظة علامات تطور الموقف. ما الأسئلة أو التعليقات التي يبدو أنها تسهم في ظهور موقف التعاطف أو إعاقة ظهوره؟ ما التصرفات التي تبين أن "باسل" أو أبويه يفهم أحدهما الآخر أو لا يفهمه(لا يتعاطف معه)؟.

(4) الدراما(المسرحية):

قبل عودة الشخصية الرئيسة، يساعد المعلم الشخصيات الأخرى على فهم أدوارهم، ويمكن أن يلخص الموقف بإيجاز أو يكتفي بطرح بضعة أسئلة رئيسة.

(5) تحليل الموقف:

بعد توقف المسرحية، يطرح المعلم ثلاثة أسئلة أو أربعة لكي لفت الانتباه إلى الموقف، وتكون الأسئلة كهذه:

ـ هل يمكن أن يحدث مثل هذا الموقف؟

ـ بما شعرتم إزاء الموقف.؟

ـ هل شعرت بأنك تحرز تقدماً؟

ـ ما العلامات أو الإشارات التي شاهدتها وكانت مسئولة عن هذه المشاعر؟

عندئذ يتذكر الطلاب التعليقات والتعبيرات غير اللفظية التي عكست تبدلات في الاستجابات الشعورية.ويستعان بالطلاب الممثلين كمراجع لدعم مختلف أشكال التحليل، ويظل الانتباه موجهاً إلى عمليات التفاعل ما بين الممثلين.

(6) المواقف القريبة أو الشبيهة:

بعد التحليل، يجب أن يفهم الطلاب أن هناك مواقف كثيرة مشابهة كان من الممكن

اختيارها للتحليل. وبهذه الصورة يدركون أنه يمكن تعميم المفهوم.

(7) اشتقاق التعميمات:

في نهاية النشاط يكلف المعلم طلابه بصياغة نتائج هذه التجربة، ويجب أن تنطبق الاستنتاجات أيضاً على عدد كبير من المواقف المشابهة.

مواصفات معلم الدراما الصفية:

الدراما استراتيجية مهمة جداً، لاسيما للأطفال، وينبغي في من يقوم باستخدامها أن يتصف بمجموعة من السمات والخصائص منها ما يلي:

- أن يكون ذا ملكة إبداعية، وبغير هذه الموهبة لا يستطيع أن يقوم بالتدريس باستخدام هذه الاستراتيجية.
- أن يكون واسع الخيال ولديه القدرة على التأليف المسرحي.
- أن يفهم طبيعة الأطفال فهماً جيداً، وأن يحترمهم، وأن يدرك وجهة نظرهم.
- أن يلم بحرفية التأليف المسرحي.

الدراما الخلاقة:

الدراما الخلاقة من وجهة نظر الأطفال أجدى من القيام بأدوار في مسرحيات مؤلفة، وهذا أمر متوقع؛لأن مسرحية الدراما الخلاقة عملية جماعية يتعاون فيها الطلاب من حيث التخطيط والتنفيذ للعمل والمهام الصفية، وما يقومون به من تأليف نصوص تعبر عن ذاتيتهم وتناقش قضاياهم بدقة، ويتبادلون الأدوار، وهذا كله من شأنه يكسبهم القدرة على اكتساب الخبرات، وصقل المواهب.

ومما لاشك فيه أن الدراما الخلاقة تحتاج إلى مجموعة من الطلاب الذين تتوافر لديهم الدافعية للعمل، وكذلك معلم يتمتع بالصفات والسمات سالفة الذكر، وكذلك فصول وقاعات دراسية ذات طبيعة خاصة، ولكي تصبح استراتيجية الدراما فعالة لابد على المعلم أن يشيع روح التعاون والحيوية والطمأنينة داخل الفصل الدراسي.

ولكي تكون استراتيجية الدراما خلاقة لابد من اتباع بعض الخطوات والإجراءات التالية:

ـ يختار المعلم أو الطلاب نصاً من المنهج يمكن أن يتحول إلى مسرحية.

ـ يقرأ المعلم النص بصوت مسموع وواضح وتعاد قراءته من قبل أحد الطلاب.

ـ يكتب المعلم الأفكار الرئيسة في النص على السبورة، كما يكتب العبارات المهمة وذلك لإثراء التعبير اللغوي عند الطلاب.

ـ يناقش المعلم الطلاب في كيف تبدأ المسرحية؟وما مركز الاهتمام فيها؟وهل تحتاج إلى أفكار أخرى لكي تصبح أفضل؟وكيف تنتهي المسرحية؟.

ـ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويطلب منهم تحويل النص إلى حوار مسرحي.

ـ يقرأ المعلم المسرحيات على الطلاب ويتم اختيار أفضلها وترشح لأدائها.

ـ يطلب المعلم من الطلاب تمثيل المواقف الأساسية مع إبراز الحوار الضروري.

ـ يتدرب الطلاب على تمثيل كل مشهد على حدة.

ـ يعاد تمثيل المسرحية كاملة.

ـ يناقش المعلم التلاميذ في الأحداث وعناصر المسرحية.

ثالثاً - استراتيجية حل المشكلات:

تعد استراتيجية حل المشكلات من أبرز الاستراتيجيات التي تتطلب إيجابية المتعلمين، حيث يواجهون الكثير من المشكلات داخل حجرة الدراسة.وتؤكد الأدبيات التربوية أن الرسول الكريم(صلى الله عليه وسلم) استخدم استراتيجية حل المشكلات عندما ظهرت مشكلة سماع الآذان، حيث إن المسلمين ساعتئذ كانوا يتحينون الصلاة ويقدرون لها، وأرقهم هذا الأمر، فطفقوا يبحثون لهم عن شعار يميزهم في عبادتهم عن غيرهم من الأديان، ونتج عن هذا الأمر أن رسول الله(صلى الله عليه وسلم)اجتمع مع صحابته لبحث ودراسة هذه المشكلة.

فبدأت الاقتراحات، "عن أبي عمير بن أنس عن عمومة له من الأنصار قال: اهتم النبي

(صلى الـلـه عليه وسلم) كيف يجمع الناس، فقيل له: انصب راية عند حضور الصلاة، فإذا رأوها آذن بعضهم بعضا، فلم يعجبه ذلك، قال:فذكرله القنع يعني الشبور، وقال زياد:شبور، اليهود، فلم يعجبه ذلك، وقال:هو من أمر اليهود، قال:فذكرله الناقوس، فقال:هو من أمر النصارى، فانصرف عبد الـلـه بن زيد بن عبد ربه وهو مهتم لهم الرسول(صلى الـلـه عليه وسلم)، فأري الأذان في منامه، قال:فغدا على رسول الـلـه (صلى الـلـه عليه وسلم) فأخبره:فقال:يا رسول الـلـه، إني لبين نائم ويقظان إذ أتاني آت فأراني الأذان، قال:وكان عمر بن الخطاب(رضي الـلـه عنه) قد رآه قبل ذلك فكتمه عشرين يوماً، قال:ثم أخبر النبي(صلى الـلـه عليه وسلم) فقال: ما منعك أن تخبرني؟قال:سبقني عبد الـلـه بن زيد فاستحيت، فقال رسول الـلـه(صلى الـلـه عليه وسلم):قم فانظر ما يأمرك به عبد الـلـه بن زيد، فافعله، قال:فأذن بلال".

ويتضح لنا من هذا الحديث السابق أن رسول الـلـه (صلى الـلـه عليه وسلم) كان حريصاً على تدريب وتشجيع صحابته على استخدام حل المشكلات الواقعية التي تواجههم، وذلك عن طريق توفير بيئة مشجعة للتفكير والاستماع بإنصات لجميع وجهات النظر والحلول المحتملة للمشكلة.

وينظر التربويون إلى استراتيجية حل المشكلات باعتبارها طريقة تمكن الطلاب من تعلم مفهومات علمية جديدة، ويرون أنها استراتيجية تتحدى الأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلمين، وتتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح مشكلات جديدة في مواقف جديدة تجبر الطلاب على التفكير المتشعب والمتعمق ومراجعة مفهوماتهم السابقة في ضوء ذلك، مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعية، وتنمية الثقة بالنفس.

واستراتيجية حل المشكلات تتطلب من المتعلم أن يصير أكثر فعالية وإيجابية ومشاركة، كما أنها تضمن استخدام المتعلم لأساليب مختلفة كالملاحظة، وفرض الفروض، والتجريب.

فوائد استخدام استراتيجية حل المشكلات:

- مساعدة المتعلم على الوصول إلى أفضل الحلول والاحتمالات لحل معضلة محددة، وذلك بما يتواءم ومهاراته وقدراته الذاتية.
- إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادئ لحل المشكلة.
- تزويد الطالب بالمهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة والتفكير في البدائل المتاحة والتعلم الذاتي المستمر.

ـ تطبيق المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومسائل جديدة.

ـ نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى التركيز على تنمية مستويات التفكير العليا.

خطوات استراتيجية حل المشكلات:

ظهرت عدة نماذج لاستراتيجية حل المشكلات، تكاد تكون متشابهة في خطواتها وإجراءاتها، والجهد الذي يبذله المتعلم، والمسار المعرفي الذي يسلكه، وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

(1) نموذج حل المشكلات الإبداعي:

ويتضمن هذا النموذج ست مراحل محددة داخل مكونات ثلاثة هي:

ـ المكون الأول:فهم المشكلة، ويتكون من ثلاث مراحل فرعية مثل التوصل للمشكلة غير محددة الضبابية، وجمع البيانات، وتحديد المشكلة.

ـ المكون الثاني:توليد الأفكار.

ـ المكون الثالث:التخطيط للعمل، ويتكون من مرحلتين هما التوصل للحل، والتوصل لقبول الحل.

والمكون الأول ـ فهم المشكلة ـ يتناول التوصل لنقطة يركز فيها المتعلم جهده لحل هذه المشكلة، فإن تحديد المشكلة يساعد على أن يجد المتعلم البدائل المتاحة. وهو في هذه المرحلة يسعى للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التي تساعد في توضيح المشكلة الضبابية وتحديد المشكلة.

بينما يشير المكون الثاني إلى أن المتعلم يحتاج إلى آراء وأفكار متعددة ومتنوعة جديدة وغير مألوفة لكي تحل مشكلة قد سبق تحديدها. أما المكون الثالث، وهو التخطيط للعمل فالهدف منه ترجمة الأفكار المهمة إلى إجراءات مفيدة، وقابلة للتنفيذ، فالهدف في هذه المرحلة هو وضع خطة عمل لتنفيذ الحل، وعملية التخطيط هذه تتضمن مرحلتين هما:

ـ إيجاد الحل.

ـ تقبل الخطة.

ومرحلة إيجاد الحلول تتضمن تمحيص الأفكار، وتناولها بالتحليل والتدقيق والتحسين، وأحياناً يكون التركيز في هذه المرحلة على التصنيف والتحديد، أي الانتقال من عدد كبير من الأفكار لعدد أقل على أساس المفاضلة، وأحياناً أخرى يكون التركيز على وضع محكات وتطبيقها على الأفكار المطروحة، والتوصل للحل يتيح الفرصة لفحص الأفكار المطروحة وتدعيمها.

أما مرحلة تقبل الخطة فتعني تقبل الحلول التي تم التوصل إليها، وتتناول دراسة إمكانية نجاحها في الواقع، كما تؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها. وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام، والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة...

(2) نموذج أوزبورن:OSBORN ويقوم هذا النموذج على مراحل هي:

ـ التوجه، وهي مرحلة تحديد المشكلة.

ـ الإعداد، وهي مرحلة جمع المعلومات والبيانات اللازمة لحل المشكلة.

ـ التحليل، وتعني تقسيم المادة إلى أجزاء.

ـ الفرص، وهي البدائل لجمع الآراء.

ـ الاختمار، وهي مرحلة السكون حتى يتحقق الإشراق.

ـ التوليف، أي وضع الأجزاء معاً.

ـ التحقيق، وهي عملية تعني تقييم الأفكار التي تم الانتهاء منها.

(3) نموذج بارنس:

قدم بارنس نموذجاً لحل المشكلات عام1967 بعنوان"مشروع دراسة الإبداع " في جامعة بافلو، وهذا النموذج يقوم على مراحل خمس، هي:

ـ البحث عن الحقائق واكتشاف الحقائق المناسبة.

ـ البحث عن المشكلة.

ـ البحث عن الحل، وتقييم البدائل باستخدام المحكات.

ـ البحث عن الأفكار وتوليد البدائل.

ـ البحث عن قبول الحل، والإعداد لوضع الفكرة موضع التنفيذ.

(4) النموذج الأمريكي:

وأشار النموذج الأمريكي PROBLEM SOLVER إلى عشرة استراتيجيات فرعية لحل المشكلات هي:

(أ) تمثيل المشكلة باستخدام الأشياء:

إن تحريك الأشياء من مكان إلى آخر في أثناء الحل قد يساعد بعض الطلاب، لأنه يمكنهم من تطوير صور بصرية للبيانات الواردة في المسألة ولعملية الحل ذاتها.كما يساعد ذلك على التعميم، إذ أن الطلاب عندما يؤدون دوراً إيجابياً في الحل يزيد في احتمال تذكرهم للعملية ويستخدمونها في حل مشكلات مشابهة.

(ب) رسم الصور أو المخططات:

بعض الأطفال يفضلون الصور والمخططات المتوافرة في النص المقروء، ويرسمون مثل هذه الصور والمخططات، وليس من الضروري أن تكون هذه الصور متقنة وجميلة فهدفها مساعدة الطالب على فهم البيانات الواردة في الموضوع ومعالجتها.

(ج) إعداد الجداول واستخدامها في الحل:

إن الجداول ترتيب منظم للبيانات والأرقام الواردة في الموضوع الذي يدرسه الطالب، وهي عملية تساعد الطالب على تتبع البيانات وتحديد الناقص منها، والتعرف على البيانات المطلوبة في الموضوع وهي استراتيجية تعمل مع استراتيجيات أخرى مثل استراتيجيات البحث عن نمط معين.

(د) إعداد القوائم المنظمة:

هذه الاستراتيجية تسهل مراجعة ما تم عمله، وما تبقى على الطالب حتى يفهم الموضوع أو المسألة، وهي استراتيجية توفر للطالب طريقة منظمة لتسجيل الارتباطات الثنائية بين الأشياء.

(هـ) التخمين ثم التأكد من الحل:

تكون هذه الاستراتيجية نافعة في المشكلات ذات الأعداد الكبيرة أو البيانات الكثيرة، أو عندما يسأل الطالب عن حل وليس عن كل الحلول الممكنة.يخمن الطالب الحل، ويختبر صحته، وإذا كان الحل الأوحد غير صحيح.يخمن الطالب حلاً جديداً وهكذا. وبهذه الطريقة يقترب الطالب أكثر فأكثر من الحل الصحيح عن طريق التخمينات المتتابعة والأكثر منطقية من الأولى.

(و) استخدام نمط معين أو اكتشاف هذا النمط:

يقصد بالنمط تكرار منظم، وقد يكون النمط عددياً وبصرياً أو سلوكياً.وبالتعرف إلى النمط يستطيع الطالب أن يتنبأ بما سيأتي في الخطوة التالية.

(ز) بدء الحل من آخر المعطيات ثم الرجوع إلى الوراء:

قد يحتاج الطالب أحياناً إلى سلسلة من الحسابات بدءً من البيانات المعطاة في نهاية المسألة لينتهي بمعالجة البيانات المقدمة في أول المسألة.

(ح) استخدام التفكير المنطقي:

تستخدم هذه الاستراتيجية مع المشكلات جميعها، ولكن قد تكون هناك مسائل معينة تتضمن عبارات شرطية من نوع "إذا كان...فإن..." أو إذا كان ذلك غير صحيح... فإن..." إن مثل هذه المسائل يتطلب حلها استخدام التفكير المنطقي الشكلي.

(ط) تبسيط المشكلة:

قد يجد الطالب أن من المفيد له جعل المسألة أبسط مما عليه فعلاً خاصة عند حل المسألة المعقدة.

(ي) العصف الذهني:

تستخدم هذه الاستراتيجية عادة عندما تفشل الاستراتيجيات الأخرى في حل المشكلة، أو عندما لا يستطيع الطالب التفكير بمشكلة أخرى مماثلة قام بحلها فيما مضى، أو عندما يعجز عن التفكير باستراتيجية معينة يستخدمها لحل مشكلة ما محددة. وتتضمن استراتيجية العصف

الذهني الخطوات التالية:

ـ تحديد المشكلة.

ـ تحديد أهداف عصف الدماغ.

ـ تهيئة المجموعة أو الصف.

ـ تسجيل الإجابات وتعزيزها.

ـ معالجة الأفكار وتنظيمها.

ويتألف التعليم المعتمد على حل المشكلات عادة من خمس مراحل أساسية، تبدأ بتوجيه المعلم للتلاميذ نحو الموقف المشكل، وتنتهي بعرض عمل التلميذ وإنتاجه وتحليله.

رابعاً - استراتيجية المناقشة والأسئلة الصفية:

يتناول هذا الجزء من الفصل الثالث الحديث عن المناقشة في القرآن الكريم والسنة النبوية، واستراتيجية المناقشة في التدريس، من حيث المفهوم والأهمية، وأهداف استخدامها في تدريس التربية الإسلامية، ونماذجها المختلفة، ودور المعلم في استخدامها، والأسئلة الصفية.

المناقشة في القرآن الكريم والسنة النبوية:

استطاع القرآن الكريم والسنة النبوية أن يربيا العواطف والعقل الإنساني على التفكير المنطقي السليم، وذلك عن طريق استخدامهما أساليب متنوعة ومختلفة من أهمها المناقشة والحوار.ولأن من أهم أهداف التربية الإسلامية بناء شخصية الفرد بكافة جوانبه؛ليتمكن من القيام بوظيفته في الحياة فإن القرآن الكريم والسنة النبوية قد عنيا باستخدام أساليب المناقشة والحوار، وذلك لمراعاة الفروق الفردية، وإثارة ميول واهتمامات الأفراد وضمان إيجابيتهم.

والحوار يتجه في الحقيقة إلى العقل البشري، ذلك الأمر الذي يؤكده القرآن الكريم، والذي يشترط الاعتماد على العقل والتفكير في تكوين الإيمان، حيث إن العقل أساس الدين ومنبع العلم، ومما يدل على ذلك ما ورد من آيات دالة على مكانة العقل واستخدامه في الوصول إلى استنتاج قدرة الله، وآياته الكونية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وما يعقلها إلا العالمون ﴾ (العنكبوت، 43)، وقوله تعالى: ﴿كذلك يحيي الله الموتى ويريكم آياته لعلكم تعقلون ﴾ (البقرة، 73).

وفي القـرآن الكـريم آيـات كثـيرة جـاءت في صـور اسـتفهامية، أي بـدأت بـأداة مـن أدوات الاستفهام، فضلاً عن آيات أخرى بدأت بكلمات مثل:يسألونك، سألك، سـألها، /يسـألك، وفي هـذا دلالة على استخدام المناقشة، وتنوع أسئلتها عن طريـق اخـتلاف الصـياغة، ومـن خـلال الأسـئلة القرآنية لابد للعقل من الحركة الدائبة المستمرة، وأن الدين يحـترم العقـل عـن طريـق السـؤال، والإسلام بدأ من خلال الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، يقول تعال: ﴿ يسألونك عـن الأنفـال قـل الأنفال لله والرسول﴾(الأنفال، 1) وقوله تعالى: ﴿يسألونك عن الأهلـة قـل هـي مواقيـت للنـاس والحج ﴾(البقرة، 189)، ﴿يسألونك ماذا أحل لهم قل أحل لكم الطيبات وما علمتم من الجوارح مكلبين تعلمونهن مما علمكم اللـه ﴾(المائدة، 4).

وقد تعددت استخدامات الأسئلة في القرآن الكريم، ولم تقتصر عـلى حـد الإجابـة عنهـا، بـل تعددت إلى أغراض أخرى منها التـوبيخ والسـخرية، وإلـزام الحجـة، والتأكيـد عـلى قـدرة اللــه، والتحدي لإثارة العقول الخامدة، والتهديـد والـحسرة.. يقـول تعـالى: ﴿أفـرأيتم مـا تمنـون أأنـتم تخلقونه أم نحن الخالقون نحن قدرنا بينكم الموت وما نحن بمسـبوقين*عـلى أن نبـدل أمثـالكم وننشئكم في ما لا تعلمون*ولقد علمتم النشأة الأولى فلولا تـذكرون*أفـرأيتم مـا تحرثـون*أأنـتم تزرعونه أم نحن الزارعون*لـو نشـاء لجعلنـاه حطامـاً فظلـتم تفكهـون*إنـا لمغرمـون*بـل نحـن محرومون*أفرأيتم الماء الذي تشربون* أأنتم أنزلتموه من المزن أم نحن المنزلون*لو نشاء جعلناه أجاجاً فلولا تشكرون*أفرأيتم النار التي تورون*أأنتم أنشـأت شـجرتها أم نحـن المنشـئون* نحـن جعلناها متاعاً وتذكرة للمقوين ﴾ (الواقعة، 58ـ 73).

ولقد أكد اللـه ـ سبحانه وتعالى ـ ضرورة أن يتحلى المناقش بنزعة الجدل والمناقشة بصـورة طيبة تتسم بالحكمة والموعظة الحسنة، يقـول تعـالى﴿ادع إلى سـبيل ربـك بالحكمـة والموعظـة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتـدين﴾ (النحـل، 125). ولقـد اتسـم الحـوار والمناقشـة بتـوافر الاتسـاق والتوافـق المنطقـي والتنـاغم والانسـجام، ذلـك إذا أراد الفـرد أن يكسـب الآخـرين مجموعـة مـن الأخلاقيـات والفضـائل والسلوكيات، وهذا لايتحقق بالقوة والعنف، يقول تعـالى: ﴿ولا تجـادلوا أهـل الكتـاب إلا بـالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحـد ونحن له مسلمون﴾(العنكبوت، 46).

والمناقشة في القرآن الكريم استهدفت في المقام الأول الوصول إلى الحق واليقين؛وذلك لأن الجدل والنقاش لا يكونان إلا في سبيل الحق والبعد عن الباطل، يقول تعالى: ﴿وجادلوا بالباطل ليدحضوا به الحق فأخذتهم فكيف كان عقاب﴾(غافر، 5)، ولذلك حرص الله عز وجل أن يندد بمن يجادل ويناقش وهو لا يعتمد على حجة أو برهان أو دليل، يقول تعالى: ﴿ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدي ولا كتاب منير﴾(لقمان، 20)، ويقول تعالى: ﴿ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ويتبع كل شيطان مريد﴾(الحج، 3).

وقد تعددت صور وأشكال المناقشة والحوار في القرآن الكريم ؛لبيان الحقيقة وإزالة الأوهام والخرافات من عقول الناس، ومحاربة التقليد الأعمى للآباء والأجداد، ولاختلاف موقف وهدف المناقشة، وطبيعة المناقشة، فمنها ما كان الغرض منه التذكرة، مثل قوله تعالى: ﴿سل بني إسرائيل كم آتيناهم من آية بينة ومن يبدل نعمة الله من بعد ما جاءته فإن الله شديد العقاب﴾(البقرة، 211)، ومنها ما كان الغرض منه التنبيه والإيضاح؛بهدف الوصول إلى اليقين مثل الحوار الذي كان بين نوح(عليه السلام) وقومه، ودعوته لعبادة الله وحده، يقول تعالى: ﴿ولقد أرسلنا نوحاً إلى قومه إني لكم نذير مبين*أن لا تعبدوا إلا الله إني أخاف عليكم عذاب يوم أليم*فقال الملأ الذين كفروا من قومه ما نراك إلا بشراً مثلنا وما نراك اتبعك إلا الذين هم أراذلنا بادي الرأي وما نرى لكم علينا من فضل بل نظنكم كاذبين* قال يا قوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربي وآتاني رحمة من عنده فعميت عليكم أنلزمكموها وأنتم لها كارهون* ويا قوم لا أسألكم عليه مالاً إن أجري إلا على الله* وما أنا بطارد الذين آمنوا إنهم ملاقو ربهم ولكني أراكم قوماً تجهلون* ويا قوم من ينصرني من الله إن طردتهم أفلا تذكرون* ولا أقول عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول إني ملك ولا أقول للذين تزدري أعينكم لن يؤتيهم الله خيراً الله أعلم بما في أنفسهم إني إذا لمن الظالمين* قالوا يا نوح قد جادلتنا فأكثرت جدالنا فأتنا بما تعدنا إن كنت من الصادقين* قال إنما يأتيكم به الله إن شاء وما أنتم بمعجزين﴾(هود، 25ـ33).

ومنها ما جاء في صورة قصصية من حيث عناصرها؛ كالشخوص، والمكان والحدث، وهي عادة ما تتضمن قيماً أخلاقية وفضائل مربية، مثل قوله تعالى في صورة الكهف: ﴿واضرب لهم مثلاً رجلين جعلنا لأحدهما جنتين من أعناب وحففناهما بنخل وجعلنا بينهما زرعا*كلتا الجنتين آتت أكلها ولم تظلم منه شيئا و فجرنا خلالهما نهرا* وكان له ثمر فقال لصاحبه وهو يحاوره أنا أكثر منك مالاً وأعز نفرا*ودخل جنته وهو ظالم لنفسه قال ما ظن أن تبيد هذه أبداً*

وما أظن الساعة قائمة ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيراً منها منقلباً* قال له صاحبه وهو يحاوره أكفرت بالذي خلقك من تراب ثم من نطفة ثم سواك رجلاً*لكن هو الله ربي ولا أشرك بربي أحداً*ولولا إذ دخلت جنتك قلت ما شاء الله لا قوة إلا بالله إن ترن أنا أقل منك مالاً وولدا* فعسى ربي أن يؤتين خيراً من جنتك ويرسل عليها حسباناً من السماء فتصبح صعيداً زلقا* أو يصبح ماؤها غوراً فلن تستطيع له طلباً*وأحيط بثمره فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها ويقول يا ليتني لم أشرك بربي أحداً*ولم تكن له فئة ينصرونه من دون الله وما كان منتصراً ﴾(الكهف، 32ـ43).

ومن صور المناقشة في القرآن الكريم حوار الفرد ونفسه، وهو حوار يشير عادة إلى التفكير والتدبر والتعقل فيما يحيط بالإنسان من ظواهر كونية بهدف الوصول إلى اليقين، ومن أمثلة ذلك حوار النبي إبراهيم(عليه السلام) لنفسه، يقول تعالى: ﴿وكذلك نري إبراهيم ملكوت السماوات والأرض وليكون من الموقنين*فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين فلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني برئ مما تشركون إني وجهت وجهي للذي فطر السماوات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين﴾ (الأنعام، 75ـ79).

وإذا انتقلنا إلى السنة النبوية نجد رسول الله حريصاً على تعليم الصحابة والمسلمين بطريقة المناقشة والحوار، والأحاديث النبوية تؤكد ذلك، فعن عبد الله بن مسعود قال: سألت النبي (صلى الله عليه وسلم): "أي العمل أحب إلى الله ؟، قال: الصلاة على وقتها، قال: ثم أي؟قال: ثم بر الوالدين، قال:ثم أي؟قال:الجهاد في سبيل الله. قال حدثني بهن، ولو استزدته لزادني"(أخرجه البخاري).

والرسول الكريم(صلى الله عليه وسلم) قد استخدم السؤال قبل إلقاء الحديث؛بغرض تهيئة الأذهان إلى ما سيلقى عليها، ولقد تعددت الأحاديث التي بدأت بأدوات الاستفهام مثل: ألا أحدثكم، ألا تسمعون، أترى بكم سبقك أصحابك؟هل شعرت أن الله؟ألا أدلكم؟.وقد اتبع الرسول(صلى الله عليه وسلم)المناقشة والحوار كأسلوب تربوي قوي الأثر وأكثرها نفعاً، فاعتمد على الخبرة المباشرة في أغلب مواقف التعليم، كما أنه أحسن استغلال حاجات المسلمين للاستفهام والسؤال عن أمور الدين.

والأمثلة على استخدام الأسئلة والحوار لتعليم وتوجيه وإرشاد المسلمين في الأحاديث النبوية الشريفة، وسنكتفي في هذا المجال بالاستشهاد بحديث واحد:

عن أبي هريرة(رضي الله عنه) قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): أتدرون من المفلس؟قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع.قال: المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ من خطاياهم ثم يطرح في النار"(رواه البخاري ومسلم).وكان لاستخدام الرسول (صلى الله عليه وسلم) الحوار والمناقشة عدة أغراض، منها تربية العواطف، وحث المسلمين على البدء بالسؤال من أجل طلب المعرفة، وإثارة انتباههم وأذهانهم، ودعوتهم إلى التفكر والتدبر.

المناقشة كاستراتيجية تدريس:

يقوم المعلم بدور رئيس في عملية التعليم والتعلم، وهذا الدور يتوقف عليه نجاح هذه العملية أو فشلها في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ولذلك فالمعلم هو المسئول الأول عن تخطيط وتنفيذ وإدارة الموقف الصفي؛لأنه يقوم بالتخطيط والتنظيم والتوجيه للمواقف التعليمية، وتحديد أهدافها، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة التي تضمن التفاعل والتواصل بينه وبين الطلاب، وتحقيق إيجابية الطلاب من تهيئة فرص النقاش والحوار.

ولقد نشط الفكر التربوي نتيجة ما يحدث من تطورات وتغيرات مطردة في مجال العلم وتطبيقاته، وأسفر ذلك عن ظهور عدة اتجاهات في إدارة الموقف التعليمي داخل قاعات الدرس، تساعد على تحقيق الاتصال الفعال.وعن طريق التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب يتم انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح المعرفة(الخبرة) مشاعاً بينهما.ويؤدي هذا التواصل إلى تفاهم مشترك بين هذين الشخصين أو أكثر.

وهذا التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب يحقق تقدماً في نقل المعلومات والأفكار والمفاهيم، ويساعد المتعلمين على فهم أهداف الموقف التدريسي، والاتصال التعليمي الذي يحدث من خلال استخدام المناقشة يساعد في تكوين خطوات مشتركة للتفاهم بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وأنفسهم بجانب قدرة الاتصال التعليمي في إحداث تغيير في الاتجاهات وزيادة في المعلومات.

وتعد استراتيجية المناقشة مؤشراً لاستيعاب المتعلمين المعلومات وتمثلها ونقدها، وهي تعطي تغذية راجعة فورية للمعلم؛كي يستطيع أن يعدل من خططه، وهي طريقة تسمو بالصلات بين الطلاب والمعلم، وتعطي الطلاب إحساساً بتقبل المعلمين لهم ولآرائهم وأفكارهم، وهذا من شأنه أن يساعد في نمو اتجاهات الطلاب نحو المادة التعليمية والمعلم.

وتكتسب استراتيجية المناقشة أهميتها في التدريس من أنها تسلم بإيجابية المتعلم وتؤمن بدوره في العملية التعليمية، وقدرته على المشاركة الإيجابية والتفاعل المستمر، كما تجعل علاقة المعلم بطلابه قائمة على الاحترام المتبادل، وإيمان المعلم بقدرة طلابه على المشاركة الفعالة.

وتكمن أهمية استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس التربية الدينية الإسلامية في أنها تعمل على تنقية أذهان الطلاب واتجاهاتهم من هيمنة الجانب المعرفي في حدوده الضيقة من تذكر واستدعاء للمعلومات، وكذلك دورها في إعلاء مبادئ الأخوة والتعاون، والإقلاع عن ذهنية القطع بصحة قضية معينة دون دليل أو حجة أو برهان، هذا بالإضافة إلى أنها تشجع الطلاب في الانفتاح على المختلف والمتعارض من الآراء والأفكار.

وتعد استراتيجية المناقشة من أصعب الاستراتيجيات التدريسية وأقلها شيوعاً في التدريس، فأما صعوبتها فلأنها تحتاج من المعلم والطالب إلى يقظة دائمة، وجد كامل، ووجه مشرق باسم، وأما قلة شيوعها فذلك لأنها تحتاج إلى إعداد وتدريب عليها سواء من قبل المعلم أو من قبل الطلاب، كما تتطلب وقتاً أكثر من بقية الاستراتيجيات التدريسية للوصول إلى الهدف العلمي المطلوب.

مفهوم المناقشة:

جاء في مختار الصحاح أن "نقش الشيء من باب نصر، والمناقشة الاستقصاء في الحساب، وفي الحديث من نوقش عذّب".

وجاء في المعجم الوجيز أن: " نقش الشيء نقشاً:لونه بالألوان وزينه، وناقشه مناقشة ونقاشاً:استقصى في حسابه، ويقال:ناقشه الحساب، والمسألة بحثها".وجاء في أساس البلاغة أن:" انتقش الرجل على فصّه، أمر أن ينقش عليه، وعن عائشة(رضي الله عنها): "من نوقش الحساب عذّب".

وفي اللغات الأجنبية جاءت كلمة مناقشةDiscussion بأنها: مناقشة شيء ما مع شخص

ما كتابة أو مشافهة وتتم بشكل فردي أو جماعي، وتتضمن قبول اقتراحات وعرض خطط في المسألة.

وقد تعدد تعريفات ومواضعات المناقشة لدى علماء التربية، ومحلها تدور حول معان متقاربة، فيعرفها قاموس التربية وعلم النفس بأنها:" عملية اختيار موضوع أو مسألة وتبادل الرأي حولها بغية التوصل إلى قرار أو نتيجة ما بشأنها".

وتعرف بأنها:" صيغة من صيغ المباحثة الجماعية ينظم فيها المعلم والتلاميذ الأعمال اللازمة لحل المشكلة وإصدار القرارات بالتباحث وتبادل الآراء والتعاون على تحديد المشكلة وتحليلها وحلها وتقويم هذا الحل".

أما في المواضعات الأجنبية للمناقشة فتعرف بأنها:" تبادل أو تقديم للأفكار وفحصها سواء في المحادثة أو الكتابة، وهي تعني الاشتراك أو الانخراط في حديث مع الآخرين عن تفاصيل موضوع ذي اهتمام مشترك".

ويعرفها جيرلوش Gerloch بأنها: " خطة من أجل تحقيق الأهداف فهي تصنع الطريقة والتقنيات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل إلى الهدف".

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن المناقشة استراتيجية في التدريس تقوم على الحوار وتبادل الآراء والأفكار بين المعلم وطلابه، وتقوم على التخطيط المسبق من حيث تحديد موضوعها وأبعاده وعناصره، وتتميز بالتزام قضية أو مشكلة يرغب الطلاب والمعلم رغبة جادة في حلها أو الوصول إلى قرار فيها، وهذه الاستراتيجية تجعل الطالب مركزاً ومحوراً في الموقف الصفي، وتقتضي أن يشارك الطلاب كافة في المناقشة، وتعتمد على استخدام الأسئلة، وعلى خبرات ومعارف الطلاب السابقة، وتضمن إيجابية الطلاب وتفاعلهم.

ويمكن القول بأن استراتيجية المناقشة هي:

> تخطيط هادف وموجه للدرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وأنفسهم حول القضايا الدينية المثارة في دروس التربية الدينية الإسلامية، وتقوم على استخدام الأسئلة الموجهة، ومشاركة الطلاب مشاركة إيجابية في كل مراحل الدرس.

أهداف استخدام استراتيجية المناقشة:

أكدت الدراسات والبحوث السابقة والكتابات التربوية أهمية استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس التربية الدينية الإسلامية، ويمكن تحديد أهداف استخدام المناقشة في جانبين؛ التحصيل، وتنمية الاتجاهات:

تنمية التحصيل:

ففي مجال تنمية التحصيل اللغوي و الديني تسهم المناقشة في تكوين ذهن منفتح على الأفكار الجديدة، وتنمي قابلية النظر إلى نفس الطلاب وأفكارهم بصورة منطقية وموضوعية ومنزهة عن الهوى.وتشجع الطلاب على التفكير الناقد واستخدامه بما يتضمن من مهارات مثل الربط والاستنتاج وإدراك العلاقات بين العناصر والأجزاء.وهي استراتيجية تدفع الطلاب إلى التفكير والبحث والمطالعة على مختلف وجهات النظر في الموضوع المراد بحثه أو مناقشته.

ولأن من أغراض استخدام المناقشة في التدريس التأمل في المعلومات والأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة أو الوصول إلى قرار، فإنها تسهم في إتاحة الفرصة للطلاب بإبداء الرأي والإسهام بمعلومة وطرح أسئلة، وهذا يشجعهم على التحليل العميق وتقويم الأفكار، وتسهم أيضا استراتيجية المناقشة في تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية في إثراء الإبداع والابتكار من خلال وضع حلول ومقترحات تجاه المشكلات التي تواجه المجتمع، مثل الانحراف وتحلل القيم من خلال النقد ومناقشة الرأي الآخر.

كما أن استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس اللغة العربية التربية الدينية الإسلامية يساعد في استعمال تقنيات الإقناع، ففي عمليات الإقناع يكون الطالب قد أمن بصحة فكرة معينة، ويعمل على التحدث لزملائه للحصول على موافقتهم الفكرية، فهو لا يسعى من أجل تبادل الرأي ووجهات النظر مع الناس، بل يسعى إلى تبليغهم بفكرته، عاملاً كل جهده في إقناعهم بها، وتقبلهم لها.

واستراتيجية المناقشة تكشف عن الفجوات والثغرات في معلومات الطلاب اللغوية و الدينية من خلال مناقشتهم، ومن ثم الاهتمام بتزويدهم بالمعرفة المناسبة، وتسهم في إكسابهم المفاهيم الدينية المختلفة، من خلال تبادل الخبرات والآراء وتحليها مثل مفاهيم الحرابة والبر والصدق.واستخدام استراتيجية المناقشة في التدريس يؤدي إلى زيادة الفهم وتعلم الطلاب كيف

يرتبون وينظمون أفكارهم إذا ما وجه المدرس ما درسه الطلاب من مادة الموضوع وضمنه كل ما يمكن أن يستمده منهم من الآراء.وتساعد استراتيجية المناقشة الطلاب في عدم نسيان المعلومات والمعارف التي أعدوها بأنفسهم وتعبوا في تحضيرها وتقديمها لمناقشتها.

تنمية الاتجاهات:

أما في مجال تنمية الاتجاهات، فإن استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس موضوعات اللغة العربية يحث الطلاب على العمل بدافعية، ويحفزهم على الجد والاجتهاد، لشعورهم بأنهم يعملون لغاية جماعية، وبذلك يكونون أكثر حرصاً مما لو كانوا يعملون من أجل العلم.وهي تشبع حاجات الطلاب الاجتماعية كالانتماء، والصداقة، والقبول من الآخرين، وتنمي أساليب الديموقراطية في التعاون بينهم.

حيث إنها تغرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلاب تعاونياً فكرياً، ويتحملون المسئوليات، فطبيعة استراتيجية المناقشة تتطلب المجهود التعاوني الجمعي، وهذا يولد لديهم الحس الجمعي والعمل والإخلاص للجماعة، كما أن استخدام استراتيجية المناقشة يتصل بإشباع الحاجات النفسية لدى الطلاب، فهو يحتاج إلى التنفيس عن الضغوط والقلق الذي يعانيه في الحياة بإظهار مشكلاته، والتعبير عنها لمن يعتقد بأنهم يتعاطفون معه. وهي تعود الطلاب أن يتحلوا بالتواضع العلمي، والخضوع للحق، والابتعاد عن الغرور، وتنمي فيهم رحابة الصدر والتسامح، وذلك من خلال تقبل الفرد آراء ووجهات نظر الآخرين في القضايا المطروحة، وكذلك معارضتهم لآرائه وأفكاره.

أنواع المناقشة:

من السهل على الفرد أن يلاحظ أن هناك أنواعاً مختلفة من المناقشات تتم على مستويات ومواقف مختلفة.ولغرض التصنيف العلمي نجد أنفسنا مضطرين إلى تحديد الأنماط المختلفة التي تتخذها المناقشة، على الرغم من أنه ليس بالأمر الهين السهل لتشابه المواقف وتداخل الأشكال أحياناً. ويحتاج التصنيف كما هو معروف إلى تحديد التشابه والاختلاف بين الأنواع المختلفة، والتعرف كذلك على الخاصية المميزة لكل نوع من أنواع المناقشة.

إن القيام بتحقيق ذلك يستدعي أن تكون هناك أسس يستخدمها القائم بالتصنيف كمعايير يقرر على أساسها الطبيعة الخاصة لكل مناقشة.فمن الأبعاد التي يمكن على أساسها

تصنيف المناقشة كونها مناقشة رسمية أو غير رسمية، وتصنيفها من حيث كونها مغلقة، أو مفتوحة، أو عامة، ومن الأبعاد أيضاً تصنيف المناقشة من حيث الغاية التي تسعى إليها من حيث كونها مناقشة لتقرير سياسة معينة، أو مناقشة لتطوير الجماعة نفسها، واستعراض أنواع المناقشة يمكن تصنيفها إلى أنواع ترجع إلى شكل المناقشة وتندرج تحت المناقشة الثنائية، والمناقشة في مجموعات صغيرة، والمناقشة الجماعية الموجهة، والندوة، والفرق بين هذه الأنواع عدد المشاركين فيها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(1) المناقشة الثنائية:

تقتصر المناقشة الثنائية على تلميذين فقط، يجلسان أمام التلاميذ بالفصل، ويطلب منهما تحضير مادة الدرس، وتقسيمها إلى عناصر، يختص كل جزء بسؤال، ويقوم أحد التلميذين بدور السائل ويقوم الآخر بدور الجيب، أو قد يتبادلان الأدوار بينهما.

(2) الندوة:

تتألف الندوة من مجموعة من خمسة أشخاص يبحثون عن حل لمشكلة تهمهم وتهم المستمعين، وتعقد الندوة من أجل البحث في مشكلات تتعلق بالحقائق إذا كانت الأدلة موضع شك أو متناقضة.ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يخلق توازناً بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع.وقد يكون من المستحسن إتاحة الفرصة للطلاب المستمعين في المناقشة للمشاركة في التقويم بعد انتهائها لاسيما بعد أن يدونوا ملاحظات في أثناء المناقشة، ويقوم أعضاء الندوة بالاستماع لهذه الملاحظات والرد عليها، وللمعلم دور في تصحيح المعلومات الخاطئة، أو إثراء الإجابات الصحيحة.

(3)المناقشة في مجموعات صغيرة:

يستخدم هذا النوع من استراتيجية المناقشة عندما يكون عدد الطلاب كبيراً مما يصعب تطبيق أو إجراء أحد أشكال المناقشة.ويكون ذلك بتقسيم الفصل على عدة مجموعات حسب ما يرى المعلم.وتدرس كل جماعة وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة، وتحتل كل جماعة بأفرادها ركناً أو جزءً من قاعة الدرس، ويراعى في أعمال المجموعة أن تناسب الفروق الفردية من حيث قدرات التلاميذ العقلية، ويتعدل تشكيل المجموعة في ضوء ما يتضح من اهتمامات وميول وحاجات وما

يطرأ من موضوعات جديدة، ومن خلال الاتصال الفعال بين أعضاء المجموعة الواحدة تنمو مهارات اللغة مثل الاستماع والتحدث.

ودور المعلم في هذا النوع من المناقشة هو حضور جانب من مناقشات كل مجموعة، وتسجيل ملاحظاته.وبعد المدة المحددة التي يسمح بها المعلم لمناقشة كل مجموعة النقاط أو الجوانب في الموضوع يقدم رئيس كل مجموعة ملخصاً لما تم في المناقشة.وهذا النوع من المناقشة تمارس فيه كل الإجراءات اللازمة من تحديد الأهداف وإثارة وفرض الفروض وطرح البدائل. ويعد هذا الشكل من أشكال المناقشة من أكثر التقنيات المستخدمة بشكل واسع في التعليم العالي؛إذ يلعب دوراً مهماً في التدريس الصفي، فإن مناقشة المجموعة تسمح للطالب أن يكون مشاركاً فعالاً في التعلم.

المناقشة الجماعية الموجهة:

ازداد استعمال أساليب المناقشة الجماعية الموجهة في التدريس، وليس هناك شك في أن السبب يرجع جزئياً إلى الزيادة التي طرأت على أعداد الطلاب في الفصول، وتزايد المتطلبات التي يفرضها النمو السريع في المعرفة.وتهدف المناقشة الجماعية الموجهة إلى تحرير المتعلم من علاقة السلطة والتبعية، ومساعدته على بناء الاستقلال والنضج الفكري من خلال التفاعل مع أقرانه، وتهدف أيضاً إلى إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة عن طريق تبادل المعلومات والآراء، والمعارف، وتمحيص الأفكار بالاستفادة من آراء المشاركين، ومحاولة الوصول إلى رأي يستفيد من الخبرات المختلفة ويعبر عن رأي الجميع.

وتعد المناقشة الجماعية الموجهة إحدى طرق التوجيه الجماعي التي يبحث أفراد الجماعة فيها المشكلات المشتركة بطريقة منظمة تقوم على التبادل والتعاون وتحديد واقتراح حل مشترك للمشكلة موضوع المناقشة.وتستخدم المناقشة الجماعية لمساعدة الطلاب على استيعاب المعلومات، وتحليل الأفكار بصورة نقدية، ولاستثارة التفكير الإبداعي والابتكاري لديهم.

وهناك أنواع أخرى للمناقشة ترجع إلى الهدف من المناقشة، مثل الاكتشافية الجدلية، والمناقشة الإبداعية، وهذين النوعين يندرج تحتهما الأنواع السابقة، فقد يستخدم المعلم المناقشة في مجموعات صغيرة، كشكل من أشكال المناقشة الصفية بهدف تنمية القدرة على التوليد الإبداعي للأفكار عند الطلاب، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(1) المناقشة الاكتشافية الجدلية:

تهدف المناقشة الاكتشافية الجدلية إلى اكتساب الطلاب الخبرة عن طريق الكشف عن الحقائق والوصول إلى المعرفة الحقيقية بأنفسهم، وذلك من خلال طرح المعلم لمشكلة تدور حولها الأسئلة المختلفة، ويحاول الطلاب الإجابة عنها من خلال خبراتهم السابقة، والبحث عنها حتى يتوصلوا إلى الإجابات الصحيحة دون الاستعانة بأحد من المدرسين.

(2) التوليد الإبداعي للأفكار:

يعرف هذا النوع من أنواع المناقشة بشحذ الذهن، أو العصف الذهني، ويهدف إلى توليد الأفكار التي تتميز بالجدة والإبداع، وهو عبارة عن مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل مشكلة.

دور المعلم في المناقشة الصفية:

تحتاج أغلب المناقشات التي تتم داخل جماعات كبيرة العدد إلى من يقوم بقيادة المناقشة وتنظيمها ودفعها إلى تحقيق الهدف المقصود منها.وللمعلم دور رئيس في عملية المناقشة ؛إذ يعمل على تخطيطها وتنظيمها، وتشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم وآرائهم، وضبط عملية المناقشة.وينبغي على المعلم تجنب الأساليب التي تضر بالمناقشة وتحد من فعاليتها في تحقيق أهدافها المخطط لها مسبقاً مثل السيطرة على النقاش لبعض أفراد المناقشة، واستخدام لغة التهديد والعقاب بصورة مستمرة، فيجب على المعلم أن يدرك أن دوره تنظيمي في المقام الأول، وإدارة المناقشة بشكل يسمح بتبادل الخبرات والأفكار والآراء.

والمعلم في المناقشة يجب أن يعرف كيف يتعامل مع الأسئلة الصفية ونماذجها، وكيف يصيغها بدقة وكيفية طرحها وتوجيهها، وكيف يتعامل مع الأسئلة التي تنتمي للمناقشة موضوع الدرس. ففي غمرة المناقشة التي يسهم فيها الأفراد بتقديم آرائهم وردود أفعالهم حول القضايا المطروحة تبرز أسئلة متنوعة، وعل مدير المناقشة أن يكون باستمرار مستعداً لاتخاذ قرار بشأن الأسئلة التي يستحسن الإجابة عنها، وتلك التي يفضل إهمالها.

والمعلم في المناقشة ليس عضواً خارج الجماعة، بل هو عضو فيها، ومطالب بأن يسهم بمعلوماته وأفكاره في عرض موضوع الدرس أو القضية الدينية والتوصل إلى حلول للمشكلات

المطروحة في المناقشة، هذا بالإضافة إلى وظائفه الأخرى المهمة وهي:

- **تخطيط المناقشة:**

وفي هذا الدور يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات مثل تحديد موضوع المناقشة الذي سيناقشه الطلاب، وتحديد الأهداف المتوقعة التي يريد الطلاب تحقيقها، وإعداد خطة أعمال المناقشة، وكذلك التأكد من اتخاذ الترتيبات التنظيمية المادية اللازمة للمناقشة مثل فحص المكان، وتجهيزه بالأدوات المطلوبة.

- **تسهيل المناقشة:**

يقوم المعلم بتهيئة الموقف الصفي، ليسهل فيه الفرص أمام الطلاب لإثارة النقاش والتساؤل، ويسهل تشكيل المناخ الصفي والبيئة المنظمة التي تساعد على تنفيذ تعلم أو نقاش تعاوني.

- **مساعدة التلاميذ على المناقشة:**

ولهذه الوظيفة شقان؛أولهما: تشجيع التلميذ الخجول، وثانيهما: منع احتكار بعض التلاميذ للمناقشة، فالتلميذ الخجول يمكن أن توجه إليه أسئلة مرتبطة باهتمامه، أو أسئلة عن آرائه في الموضوع.أما المحتكرون للمناقشة، فيوجه المعلم نظرهم إلى أن لكل طالب الحق في إبداء رأيه في المناقشة.

- **قيادة المناقشة:**

يقوم المعلم بعدة إجراءات وخطوات تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من استخدام استراتيجية المناقشة، ومنها:

- جعل المناقشة تسير في اتجاهها المحدد من حيث الموضوع.
- مساعدة الطلاب على عدم الخروج عن موضوع المناقشة.
- إثارة دافعية الطلاب للتساؤل.
- إدخال خبرات جديدة لإثارة الحوار والمناقشة.
- العدل في إتاحة الفرصة للمتعلمين في المشاركة في المناقشة.
- الاستجابة لأسئلة الطلاب التي يطرحونها.

وحدد SUCHUMCK الأوار والوظائف المختلفة في استراتيجية المناقشة، وهذه الأدوار هي كالتالي:

1ـ المبادرة.	6ـ البحث عن المعلومات.
2ـ تقديم المعلومات	7ـ إبداء الآراء.
3ـ التوضيح.	8ـ التفصيل.
4ـ الضبط.	9ـ التشجيع.

الأسئلة الصفية

لا يستطيع أحد تجاهل الدور الذي تقوم به الأسئلة الصفية في مواقف المناقشة داخل حجرة الصف الدراسية، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، كما ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزة لتعلمهم.وتعد الأسئلة الصفية مفتاحاً للمعرفة، وهي تمثل وسيط المناقشة بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية.

وتنمي الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم المبادأة لدى الطلاب، وتلقي الضوء على نقاط القوة والضعف في اكتساب الطلاب المادة العلمية، وهي الأساس الذي يقوم عليه تشخيص مستوى الطلاب من حيث القوة والضعف والقصور.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة مساعدة الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم، ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تحقيق هذا الأسئلة الصفية، ولكي يصبح المتعلمون مستقلين في تعلمهم وأكثر اعتماداً على أنفسهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة، وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلك.

ويسهم استخدام الأسئلة الصفية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، حيث تساعدهم على الإدراك الجيد للمعارف والمعلومات، وتثير انتباههم ودافعيتهم للتعلم، كما أنها تظهر العمليات العقلية المختلفة في صورة استجابات لفظية. كما أنها تكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم المختلفة، وتشجعهم وتحثهم على المناقشة.

أما في مجال التحصيل فإن استخدام الأسئلة الصفية يساعد على ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة، وجعل المتعلم يتمثل الخبرات ويدخلها في بنائه المعرفي، كما أن استخدام الأسئلة الصفية يساعد الطلاب في تنظيم أفكارهم ومراجعة المعلومات السابقة، وتعمل على إبراز العلاقة بين السبب والنتيجة.وتقتضي أهداف تدريس التربية الدينية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة استخدام المعلمين للأسئلة الصفية بمعدل كبير، وذلك لطبيعة المادة الدراسية نفسها؛فالتربية الدينية الإسلامية تبحث في ما يحيط بالإنسان وتفسيره وعلاقته بالله تعالى والكون وغير ذلك مما يثير حب الاستطلاع لدى الطلاب، ويدفع المعلمين إلى طرح الأسئلة المختلفة لتنمية مهارات عقلية مختلفة لدى المتعلمين.

كما أن منهج اللغة العربية يتضمن بعض القضايا الجدلية مثل:التلوث، وقدرة الله، والانحراف، والحرابة، وتنظيم الأسرة، بجوانب القضايا الفقهية المعاصرة مثل تحديد النسل، والإجهاض، والتعقيم، والفساد في الأرض.وإذا كان تدريس التربية الدينية الإسلامية يهدف إلى إكساب الطلاب أسلوب التفكير العلمي الناقد، فهذا يستوجب استخدام الأسئلة الصفية وممارسة الحوار والمناقشة مع المتعلمين، بجانب أن استخدام الأسئلة الصفية في تدريس اللغة العربية يثير اهتمام الطلاب نحو موضوع الدرس أو في بيان أهمية أو القضية الدينية، وهي تكشف عن اتجاهات الطلاب، وتسهم في تعديل المفاهيم الدينية المغلوطة.

صياغة الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة الصفية من الأمور المهمة التي يجب أن يهتم بها المعلم في أثناء التخطيط والإعداد لدرسه، وتعتبر صياغة الأسئلة الصفية صياغة جيدة مهارة من مهارات التدريس الصفي التي يجب أن يلم بها ويراعيها عند قيامه بممارسة عملية التدريس.

ويمكن تحديد بعض التوجيهات الخاصة التي ينبغي أن يراعيها المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية في النقاط التالية:

- أن يكون السؤال موجز الصياغة.
- أن تكون الخبرات المستخدمة في مستوى الطلاب.
- أن لا يكون السؤال موحياً بالإجابة.
- أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً.

ـ أن يكون السؤال مناسباً للزمن المتاح للإجابة.

ـ أن يسهم السؤال في تنشيط عملية المناقشة.

ـ أن يراعى الترابط بين الأسئلة الصفية.

ـ أن تساعد الأسئلة الطلاب على التفكير لا التخمين.

تصنيف الأسئلة الصفية:

يطرح المعلمون أنواعاً متعددة من الأسئلة الصفية، وقد جرت محاولات متعددة لتصنيفها، فمنها ما يصنف حسب الشكل إلى أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، ومنها ما يصنف حسب الاتجاه مثل الأسئلة المحايدة والأسئلة الإيحائية أو الموجهة، ومنها ما يندرج تحت الغرض من السؤال وتقسم إلى أسئلة معرفية تتضمن الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتفسير والتحليل والتقويم، أو أسئلة تعتمد على العمليات العقلية.ويمكن عرض بعض نماذج الأسئلة فيما يلي:

(1) نموذج weaver&cinci(1960):

قسم ويفر وسينسي أسئلة المعلم الصفية إلى نوعين رئيسين هما:

الأسئلة التذكرية:

وهي الأسئلة التي تعتمد على الذاكرة، والغرض منها تحفيز التلاميذ لاستعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم، ومن أمثلتها:

ـ اذكر عدد الخلفاء الراشدين.

ـ ما أركان الإسلام الخمسة؟

ـ من أول من أسلم من الرجال؟.

الأسئلة المثيرة للتفكير:Thought provoking questions

وهي أسئلة تتعدى حد الذاكرة واستعادة المعلومات واستظهارها إلى المعرفة والفهم الحقيقي للمعلومات وإنتاج إجابات منطقية، ومن أمثلتها:

ـ وضح أسباب اختلاف الفقهاء في بعض الأحكام الشرعية.

ـ في ضوء دراستك لموضوع تنظيم الأسرة، استنتج أسباب تحريم تحديد النسل والإجهاض.

(2) نموذج ستاهل:

صنفت كل من ستاهل و أنزالون الأسئلة الصفية إلى ثلاثة أشكال هي:

ـ أسئلة التميز أو التفريق.

ـ أسئلة الاستدلال.

ـ أسئلة التبرير.

(3) نموذج ويلسون جون:

قسم ويلسون جون أسئلة المعلم الصفية أغلى أربعة أقسام رئيسة هي:

ـ الأسئلة التحليلية:

وهي أسئلة تتطلب عبارات أو جملاً تحليلية توضح طبيعة المطلوب وتكون هذه الإجابات التحليلية صحيحة بالضرورة؛لاعتمادها بالدرجة الأولى على معنى الكلمة أو الجملة أو النموذج الذي يحتوى السؤال.

ـ الأسئلة التقييمية:

ولهذا النوع من الأسئلة مدلول قيمي، فعبارات المدح والثناء واللوم والنقد أو التصنيف تمثل كلها عبارات قيمية مرتبطة بمشاعر الفرد، وكل إجابة من الإجابات تمثل رأياً لكنه مدعم بمعيار أو سبب يشير إلى تبرير الرأي وصلاحيته.

ـ أسئلة ما وراء الطبيعة:

وهو نوع من الأسئلة يعطي أهمية كبيرة للأمور الغيبية، وهذه الأسئلة عليها ما دام هدفها هو البحث وراء الحقيقة وليس التشكيك في قيم المجتمع الدينية وأخلاقياته.مثل:

كيف تستدل على وجود الله؟.

ـ أسئلة تعتمد على العمليات العقلية:

أسئلة حقائقية:

وهي أسئلة تميز قدرة الطالب على التذكر، والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات، مثل:

ـ من الذي قام بجمع القرآن الكريم؟

ـ من مؤذن الرسول(صلى الله عليه وسلم)؟

ـ ما أقصر سورة في القرآن الكريم؟.

أسئلة تجريبية:

وتتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحللوا معلومات معطاة أو مختزنة في الذاكرة ويعطوا إجابات متوقعة، وقد تتطلب الإجابة فترة طويلة من التفكير، مثل: ـ ما أسباب تحريم كل من السرقة والغش؟

أسئلة إنتاجية:

لا تقتصر الأسئلة الإنتاجية على إجابة واحدة صحيحة، فهي أسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عنها، وتتوقع من التلميذ استخدام خياله للتفكير بإبداع وتقديم شيء فريد، مثل:

ـ ما الحلول الممكنة للتغلب على انحراف الشباب؟

(4)نموذج كينث keneth(1995)

يعد نموذج كينث توزيعاً لأنماط الأسئلة على النحو التالي:

(1)الأسئلة اللامة:

وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس اليوم أو المادة موضوع النقاش، علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب أو لجذب انتباهه في بداية الدرس أو للتأكد من استيعابه خلال أو هند الانتهاء من الدرس.

(2)الأسئلة السابرة:

هذا النوع من الأسئلة يدفع إلى التفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى، فتستخدم هذه الأسئلة لإعادة التركيز على الإجابة، أو تنمية وعي نقدي أو توضيح إجابات الطالب، فهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من الشرح من قبل الطالب.وكان بياجيه أول من استخدم مفهوم السؤال السابر وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل، وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل كان لابد له من سبر كل إجابة يصدرها، لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل حتى يحدد بدقة المرحلة التي يقف فيها، وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية، وخصائص تفكير الأطفال.

(5) نموذج Bloom(1956)

هذا التصنيف يعد من أشهر التصنيفات وأكثرها شيوعا، بالرغم مما يتضمنه النموذج من أوجه قصور، وقد صنف بلوم الإدراك الإنساني في ست مراحل متتابعة تصاعدية، قاعدتها المعرفة وعملياتها، وقمتها التقويم والقدرة على الحكم، وقسم الأسئلة الصفية إلى ستة مستويات:

ـ التذكر.

ـ الفهم والاستيعاب.

ـ التطبيق.

ـ التحليل.

ـ التركيب والإبداع.

ـ التقويم وإصدار الحكم.

(6) نموذج التساؤل الدائري Question Circle(1983)

صنفت كل من كيلي وكريستنبوري الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم، وأكدتا على أن الأسئلة الصفية تستطيع أن تتجمع في شكل دوائر متقاطعة أو متداخلة، وتمثل مناطق مختلفة، ولكن في شكل متحد، والدوائر الثلاث من الأسئلة هي:

ـ أسئلة الموضوع أو المسألة.

- أسئلة الحقيقة الشخصية.

- أسئلة الحقيقة الخارجية.

(7)نموذج جازاك Gauzak (1967)

قام جازاك بتصنيف الأسئلة الصفية المتعلقة بالفهم القرائي، وبعد تحليل هـذه الأسـئلة تـم تحديدها في مستويات ستة هي:

- أسئلة التميز والتعرف.
- أسئلة الاستدعاء.
- أسئلة الترجمة.
- أسئلة الحدس.
- أسئلة الشرح والتعليل والتفسير.
- أسئلة التقويم.

استراتيجيات توجيه الأسئلة:

هناك عدة استراتيجيات تجعل المعلم قادراً على توجيه الأسئلة الصفية بشـكل جيـد نـذكر منها الاستراتيجيات التالية:

- توجيه عدد قليل من الأسئلة في الحصة.
- إطالة فترات الانتظار عقب توجيه الأسئلة.
- توزيع الأسئلة على معظم الطلاب في الفصل.
- تشجيع مشاركة التلاميذ في المناقشات.
- تحسين نوعية الإجابات عن طريق التعزيز(مصطفى إسماعيل، 2002).

خامساً - استراتيجية التعلم التعاوني

تعد استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة، لاسيما في تدريس اللغـة العربيةو التربية الدينية الإسلامية، انطلاقـاً مـن قـول اللــه تعـالى: ﴿وتعـاونوا عـلى الـبر والتقـوى

ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب ﴾ (المائدة، 2).وقد دلت كثير من الدراسات التربوية على أهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل المعرفي والقدرات الذهنية والاتجاهات الإيجابية.

وتعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها: " نوع من التعلم الذي يأخذ مكانه في بيئة حجرة الدراسة، حيث يعمل الطلاب سوياً، في مجموعات صغيرة مختلفة، فيقسمون المهارات والمهام والأفكار فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحددة".

ويرى جونسون أن التعلم التعاوني هو الاستخدام التعليمي الأمثل للمجموعات الصغيرة بحيث يعلم الطلاب بعضهم بعضاً لزيادة تعلمهم إلى أقصى حد ممكن، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من (2ـ5) أعضاء بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلم. بعد ذلك بالاشتغال في العمل حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة بنجاح.

وهناك العديد من العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد حجم المجموعة يمكن إيجازها في النقاط التالية:

ـ يجب أن تتضمن المجموعة ذات الحجم الكبير مدىً متنوعاً من الخبرات، والقدرات والمهارات.

ـ في حالة المجموعة الكبيرة الحجم والتي تتضمن أفراداً أكثر مهارة يجب أن تتاح الفرصة أمام كل فرد في المجموعة للحديث.

ـ يجب أن يحدد حجم المجموعة في ضوء المواد التعليمية المتاحة وفي ضوء طبيعة المهام.

وترى wainbernr أن التعلم التعاوني عبارة عن أسلوب تربوي يؤدي إلى مكاسب عالية في الإنجاز الأكاديمي، وتحسن كبير وواضح في اتجاهات الطلاب، وتفاعلهم الاجتماعي.

أهداف التعلم التعاوني:

يهدف استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق عدد من الأهداف يمكن أن نحددها في الأهداف التالية:

ـ تحسين أداء المتعلم في المهام الأكاديمية.

ـ التقبل الأشمل للذين يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية.

ـ تعليم مهارات التعاون والتضافر والمشاركة الفعالة.

ـ إكساب الطلاب مفاهيم الديموقراطية والشورى.

ـ تدريب الطلاب على مهارات التخطيط والإدارة.

ـ التدريب على استخدام مهارات التفكير والتحليل والتأمل.

ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.

ـ زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.

ـ إنقاص التعصب والتحزب والتحيز.

أنواع التعلم التعاوني:

تتعد أنواع استراتيجية التعلم التعاوني، تبعاً لاختلاف الموقف التعليمي، ويمكن تحديد نماذج التعلم التعاوني في الأنواع التالية:

ـ المجموعات التعاونية الرسمية:

وتعرف بأنها مجموعات قد تدوم من حصة صفية إلى أسابيع متعددة، ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم قد أتموا بنجاح المهمة التي أسندت إليهم.

ـ المجموعات التعاونية غير الرسمية:

وهي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بعض دقائق إلى حصة صفية واحدة.ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها.

ـ المجموعات التعاونية الأساسية:

وهي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، والهدف الرئيس منها هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي.

دور المعلم في التعلم التعاوني:

يمكن تحديد أدوار المعلم في التعلم التعاوني في عدد من الاستراتيجيات منها ما يلي:

ـ تحديد أهداف الدرس بشكل واضح.

ـ ترتيب الطلاب في مجموعات قبل بدية الدرس.

ـ شرح المهمة التعليمية والهدف منها للطلاب.

ـ إثارة انتباه الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني.

ـ مساعدة المجموعات على العمل لإنجاز المهام.تحليل معلومات الطلاب التي توصلوا إليها.

ـ عرض النتائج النهائية.

ـ يدرك ويقدر إنجازات المجموعات.

ـ يتيح الفرصة لاستخدام المعلومات استخداماً نافعاً.

دور الطالب في التعلم التعاوني:

ـ تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها.

ـ جمع المعلومات وتنظيمها.

ـ تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الحالية والمواقف الجديدة.

ـ التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

وهناك خمسة شروط يجب أن تتوافر في الموقف الصفي التعاوني هي:

ـ الاعتماد الإيجابي المتبادل:فالطالب مرتبط بزملائه بشكل جماعي وليس بصورة فردية.

ـ المحاسبة الفردية: أي أن كل فرد من أفراد المجموعة مسئول بدور ومهمة محددة.

ـ التفاعل المباشر وجهاً لوجه: وذلك من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار بين أفراد المجموعة.

ـ مهارات العمل الجماعي:ومنها التعاون والشورى والديموقراطية والتسامح وتقبل الرأي الآخر.

ـ التقويم الذاتي:أي أن المجموعة عليها أن تقوم أداءها من أجل التحسين والتجويد في المرات القادمة.

الفصل العاشر

تطوير تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

مقدمة:

تتنافس مختلف دول العالم فيما بينها على رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة، والسعي إلى تطويرها، وقد أولى المفكرون على الدور الرئيس والحاسم الذي تتطلع به التربية في التقدم الحضاري، و إنتاج العلم والعلماء، وتوجيه اهتمام الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي، منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الأنشطة وأنواع السلوك عند الفرد والجماعة، وصولاً إلى بناء الإنسان المفكر، ويتطلب هذا الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية، والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها.

ولم يعد تعليم التفكير للطلاب اليوم هو ما يشغل علماء التربية، وإنما أصبحت جودة التفكير هي أهم التوجهات التربوية المعاصرة، التي تتطلب من المتعلم التفاعل مع مشكلات حياته، ومتغيرات عصره، والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة، وليصبح ذا قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات، وأصبح جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير، وتدربهم على استراتيجياته.

ومن هذه الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها.

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition الذي يعد واحداً من التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر– إلى عمليات التحكم التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات، وهي عمليات تخطيطية و تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة

اللازمة لحل المشكلة(فتحي عبد الرحمن جروان:1999، ص 43) ويرجع هذا المفهوم بأصوله إلى العالم فلافل (1971) Flavell، وذلك من خلال بحثه حول عمليات الذاكرة والتخزين والاسترجاع، ومراقبة تلك العمليات، والتحكم الذاتي فيها.

كما تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة إحدى برامج التفكير العليا. . وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition في بداية السبعينيات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح مجالاً واسعاً للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب والوعي ومهارات التعلم والدراسة. وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (DouglasHacker:2002)..

وفي مجال تعليم اللغات حظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بأهمية كبيرة نظراً للدور الذي تقوم به في تنمية مهارات اللغة وضبطها والتحكم فيها، وهذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي: ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها.

فقبل الشروع في المهمة اللغوية يقيم الطالب ما لديه من معرفة حول المهمة التي سيؤديها، ويقوم باستجواب نفسه حول معرفته السابقة وما يريد أن يقوم به، ويستمر الطالب في أثناء إنجاز المهمة اللغوية في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشف أجزاء مهمة نسيها، وقد يتوقف قليلاً لإعادة تجميع المعلومات وإدراك ما وقع فيه من أخطاء، وبعد إنجاز المهمة يقوم الطالب مرة جديدة بتقييم ما قام به.

وفي مجال تعلم القراءة يكون استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ضرورياً، عندما يواجه الطالب صعوبات في الفهم، " فيكون وعي الطالب بجوانب الضعف والقوة فيما يقرأ دافعاً إلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل، بغرض تصحيح مسار التعليم" (مصطفى إسماعيل موسى:2002،).كما أن المتعلم من خلال استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة يساعده في القدرة على تنظيم أفكاره، وتوظيف الأدلة والبراهين والشواهد توظيفاً دقيقاً، (سمير

شريف استيتية: 2002).

وتأسيساً على ما سبق فإن السبيل لزيادة وعي الطلاب بالمهارات اللغوية هو إكسابهم القدرة على استخدام استراتيجيات تحديد الغرض مما يتعلمونه، وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالي، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المادة اللغوية المتعلمة، وممارسة أساليب التقييم للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الهدف.

وإذا كانت الدعوة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل التعليم العام ضرورة، فإن الدعوة إلى تدريب طلاب الجامعة وبخاصة طلاب كلية التربية على هذه الاستراتيجيات أشد ضرورة، حيث إن الطالب في هذه المرحلة أصبح مهيأً لتجاوز نقل التراث إلى حسن تفسيره، والانتقاء منه، وإحياء عناصره الثابتة، ثم ربطها بواقع مجتمعه.

كما أن مناهج التعليم الجامعي تهدف إلى تكوين إنسان يتميز بالقدرة على التفكير السليم، والإحاطة بطرائقه، والإدراك الواعي بالأساليب المستخدمة في دراسة الكون والبيئة المحيطة، والقدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات، وفهم حركة التاريخ الإنساني والخصائص التي تميز مراحله، والاستفادة من حقائقه، بالإضافة إلى التعود على تقييم تجاربه في الحياة من منظور شمولي والاستفادة من دروسها. (رشدي طعيمة ومحمد البندري:2004).

ولعل تلك الأهداف السابقة التي تسعى المؤسسة الجامعية إلى تحقيقها لدى المتعلمين تتناسب مع منطلقات ما وراء المعرفة التي تتطلب من المتعلمين أن يمارسوا استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيرهم بصورة مستمرة، ورسم الخطط اللازمة للمواقف التي يتعرض لها، ويحللها إلى عناصرها، وتقييم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة.

كما أنه في سبيل السعي إلى وضع معايير لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي اقترح البعض وضع معيار اكتساب الخريج معلومات يستطيع توظيفها وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية، مع التركيز على تعرف كيفية الوصول إلى المعرفة بالإضافة إلى قدرته على ممارسة التعلم الذاتي الذي يؤهله للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم بدقة. (سعيد إسماعيل: 2007)

وتعليم التفكير واستراتيجياته يعد من أحد أهم أهداف التربية اللغوية في العصر الحالي، وتزويد الدارسين في مجال اللغة العربية ومهاراتها باستراتيجيات التفكير يجعل الطلاب المعلمين

قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات ومفردات وتراكيب. (رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع:2000،)

كما أن تدريب معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين في كليات التربية هو السبيل لإيجاد المعلم المتفهم لتلك الاستراتيجيات والقادر على تطبيقها وتدريب تلاميذه عليها. ويسهم من جهة أخرى في حبهم اللغة العربية وامتلاك مهارات الكفاءة اللغوية.

ما وراء المعرفة:

1 ـ المفهوم:

تشغل مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة وضعاً مركزياً في علم النفس المعرفي المعاصر، والتربية الحديثة لأنها تشكل إحدى الظواهر الأكثر أهمية وضرورة لدى المتعلمين، حيث تنطوي نشاطات الإنسان اليومية على الكثير من المواقف التعليمية التعلمية المهمة، ونظراً للاهتمام المتزايد والمتنامي من قبل المهتمين من الباحثين والقائمين على شئون التعليم بالتركيز على التربية السيكولوجية للمتعلمين من خلال تأصيل القدرة على مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة.

لذلك يرى فتحي جروان (1999) أن التعليم الفعال لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها.

كما أن هناك أسباباً عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى المتعلمين بصورة منظمة وهادفة.الأمر الذي يتطلب معه ضرورة امتلاك المتعلمين درجة كافية من الوعي بالاستراتيجيات والمهارات ما وراء المعرفية.

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (Douglas Hacker:2002).

وباستعراض عدد من تعريفات ما وراء المعرفة يجد الباحث أنها تدور حول العناصر الآتية:

" وعي الفرد وإدراكه لما يقوم به، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكـذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها " (صفاء يوسف الأعسر:1998).

ويرى أنور محمد الشرقاوي (1991) أن ما وراء المعرفة هي "وعي الفـرد بالعمليـات التـي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومـات معينـة تتصـل بهـذه المواقف".

وتعني ما وراء المعرفة أنها "عمليات التحكم العقلي العليـا كـالتخطيط والمراقبـة والتقيـيم وتمثل حالة الوعي وإدارة مهارات التفكير الأخرى والتحكم فيهـا".(راشـد الكثـيري:2000). وهـذا التعريف يشير إلى الاستراتيجات الرئيسة لما وراء المعرفـة وهـي: التخطـيط، والمراقبـة، والتقيـيم. باستثناء استراتيجيات أخرى مثل التنفيذ والتنظيم، بالإضافة إلى أن المفهوم السابق أشـار إلى دور الفرد في ممارسة مهارات التفكير الأخرى وما تقوم به ما وراء المعرفة من إدارة وتحكم لها.

ويعرف كل من أليساندرو وباتريزا Alesandro&Patriza(2000) مـا وراء المعرفـة بأنهـا " عمليـات التفكـير التحكمـي، والـتحكم والـوعي بالأشـكال المختلفـة للعمـل العقـلي، والمعرفـة باستراتيجيات تساعد في تنفيذ العمل، وكذلك التقويم الذاتي".(Alesandro&Patriza: 2000)

ويرى كل من كوب و كركوا Kopp&Krakaw أن ما وراء المعرفة تعني " المعرفـة الخاصـة المرتبطة بقدرات الذاكرة ومتضـمنة الـوعي للتـذكر والجهـد المطلـوب لمهـمات ذاكريـة محـددة والحاجة إلى استراتيجيات خاصة".

ونجد أن هذا التعريف قد اقتصر على الذاكرة فقط وما يقوم به المتعلم من مهمات خاصة بالتذكر مع تأكيده على دور الاستراتيجية في تنظيم العمل والوعي به.

وتعني ما وراء المعرفة " وعينا التام وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي تقوم بها أثناء عملية التفكير ".(محمد عبد الرحيم عدس:2000). وهذا التعريف يشير فقط إلى ما يقوم بـه الفـرد من وعي ويقظة وانتباه أثناء التفكير دون إشارة إلى ما تتضمنه عمليـات التفكـير فـوق المعـرفي مـن مراقبة وتحكم وتعديل للغموض وتقييم عملية التفكير التي يقوم بها الفـرد. ويـرى إدوارد دي بونـو Edward De Bono أن ما وراء المعرفة هي " الطريقة المعرفية التـي تعيـد وترتـب المعرفـة، وهـي خاصة بصنع القرار، وحل المشكلات وخلق فرص مناسبة للتعلم".(Francis Hunkins: 1995).

وباستقراء التعريفات المختلفة لمفهوم ما وراء المعرفة يتبين لنا أن معظم التعريفات تكاد تتفق على أن ما وراء المعرفة مفهوم يشير إلى قدرة الفرد على التفكير فيما يتعلمه الذي يتعلمه، وتحكمه في هذا التعلم، وهو اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المختلفة المتضمنة في المهارة التعليمية التعلمية. وكذلك قدرة الفرد (المتعلم) على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، وأن يكون على وعي تام ومعرفة شاملة بالاستراتيجية التي يتخذها، والخطوات التي يسير عليها، وكذلك تقويم مدى أثر ما توصل إليه التفكير من نتائج.

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة لمصطلح ما وراء المعرفة نجد أنها تضمنت عناصر ثابتة نكاد نراها في كل تعريف مثل التخطيط، والوعي، والاستراتيجية، والإدارة، والتنظيم والتقييم، وهي عناصر سوف يجيء الحديث عنها عند عرض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما تشير التعريفات السابقة مثل تعريف أنور الشرقاوي(1991) وونج Wong(1986)، وفلافل Flavell(1979) وسترينبرج Sternberg(1999)، وعبد الرحيم عدس(2000) إلى أن ما وراء المعرفة كمصطلح يعني (عملية) تتحكم في عدد من العمليات الأخرى، كما أنها (عملية) تتضمن عدة عمليات، تلك التي يمكن أن نطلق عليها مسمى استراتيجيات، حيث إن مصطلح (عملية) يشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الفرد أثناء تعلمه.

كما تشير التعريفات السابقة إلى أن ما وراء المعرفة عبارة عن معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة. كما أن المصطلح لا ينصب فقط ـ من خلال التعريفات السابقة ـ على معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه، وإنما بالإضافة إلى ذلك يتضمن الوعي بعمليات تكوين وتناول المعلومات بصفة عامة والوعي أيضا ببعض المهارات المعقدة كالتخطيط والتوجيه والتقييم الذاتي والاستدلال ومعرفة متى وأين وكيف يتم التذكر.

ويلاحظ من عرض التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنه للتمييز بين التفكير فوق المعرفي وبين الأنواع المختلفة الأخرى من التفكير، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة، وإنما ترتبط بما يعرفه الفرد من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه الفرد عن التمثيل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها، وهكذا

فإن ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف المعرفة، أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة.

ويلاحظ على التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنها:

ـ أكدت على بعدي ما وراء المعرفة المعرفي والتحكمي.

ـ أكدت على دور العمليات الإجرائية في متابعة وتنظيم التفكير.

ـ اتفقت على أهمية ما وراء المعرفة في التعلم الفعال وتنمية الفهم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم ما وراء المعرفة بأنها:

" معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية، وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وتشمل المهارات والاستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم و السيطرة على العمليات المعرفية، والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم".

وهذا الوعي ما وراء المعرفي يتضمن الوعي اللغوي، والوعي المعرفي، والوعي الاجتماعي، والوعي الثقافي، حيث تتضمن ما وراء المعرفة طرح الأسئلة التي تشير إلى هذا الوعي مثل: كيف تتذكر الكلمات؟ ما الذي يساعدك في فهم كلمات النص الذي تدرسه؟ما الذي تحتاجه لعمل المهمة؟ ما الذي لا تستطيع عمله؟ ولماذا؟ وما الذي تستطيع عمله؟ وكيف تعمله؟وماذا تحتاج للمراجعة؟ ولماذا؟ وما الشيء الذي التالي الذي سوف تفعله؟ ولماذا؟ وما الشيء الذي ستفعله في حال عدم فهمك؟ وكيف تختبر عملك؟.

كما يشير مفهوم الوعي إلى أن يتأمل الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة(عدنان يوسف العتوم:2004).

2 ـ مكونات ما وراء المعرفة:

على الرغم من أن مصطلح ما وراء المعرفة حديث نسبياً، إلا أن هناك رأياً يرجع في أصوله

إلى أفكار قديمـة، فقـد تحـدث كثـير مـن المنظـرين التربـويين أمثـال ديـويDewey، وثورنـدايك Thorndike، وجودJudd عن أهمية معرفة الطلاب لإجـراءات حـل المشـكلة ذهنيـاً، ومـن ثـم محاولة نقلها إلى مواقـف جديـدة، و أشـار جلـوفر ورونيـنجGlover&Ronning(1987) إلى أن ديوي ركز على الفعل التأملي reflective actionالذي يتضمن الرغبة في القيـام بـالتقويم الـذاتي والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد.

ولعل هذا الاختلاف بين الرأيين(حداثـة المفهـوم وأصـالته) هـو السـبب الـذي يـفسر عـدم الاتفاق بين التربـويين عـلى مكونـات مـا وراء المعرفـة، حيـث يشـير دوجـلاس هـاكير Douglas Haker إلى أن فلافل Flavell قسم مـا وراء المعرفـة إلى معرفـة إدراكيـة فوقيـة وخـبرة إدراكيـة فوقية، وتشير الأولى إلى المعرفة بالشخص المدرك وبالمهمة المدركة، وبالاستراتيجية المسـتخدمة في الإدراك، أما الثانية فتشير إلى أي خبرة واعية سواء أكانت عقلية أم انفعالية. Douglas Haker: 2002).

ويركز فلافل Flavell على المكون الأول لما وراء المعرفة ويرى أنه عبارة عن ثلاثـة متغـيرات رئيسة هي:

أ ـ متغيرات الشخص:

وتشير إلى نوع المعرفة المكتسبة، وتنقسم إلى ثلاثة متغيرات داخل الفرد مثل اعتقاده بأنـه ممتاز في المهام اللفظية ولكنه ضعيف في المهام المكانية. والثاني وهو المقارنة بـين الأشـخاص مـن داخلهم، والثالث هو المتغير العام ويعنـي مقـدار المعلومـات والأفكـار المكتسـبة عـن الأحـداث العالمية للمعرفة البشرية. (السيد محمد أبو هاشم:1999، ص205). وهـو مـا أشـار إليـه اسـتبك Stipek(1998) حيـث وضـح أن متغـيرات الشـخص تعنـي الـوعي بمـا نمتلكـه مـن قـدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.(Stipek: 1998, p21).. في حين أن فان إيد Van Ede (1993) أطلق على هذا المتغير اسم معتقدات الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ب ـ متغيرات المهمة:

وهي متغيرات تتصل بمطالب المهمـة والعمـل عـلى تحقيـق أهـدافها، و معرفـة المتعلمـين الغرض من التعلم، وطبيعة المادة المتعلمة، وتتضمن أيضـاً معـرفتهم عـن المخرجـات أو الإنتـاج اللغوي النهائي ومعرفتهم بالأسئلة. (Christine Goh: 1997).

وتتفق أنيتا ويندن Anita Wenden & (1998) مع كريستين جوه Christine Goh (1997) في تحديد مكونات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال متغير المهمة الذي يشير إلى معرفة الشخص بأهداف دراسته وتعلمه، والنتائج المرجوة التي يسعى إلى تحقيقها من تعلمه. (Anita Wenden: 1998).

ج ـ متغيرات الاستراتيجية:

وتعني أن التعلم يتم من خلال نوعين من الاستراتيجيات؛ الأولى معرفية وتعمل على الوصول بالشخص إلى هدف معرفي عام أو نوعي، والثانية ما وراء معرفية وتعني الشعور بدرجة مرتفعة من الثقة بأننا وصلنا إلى الهدف المرجو. ومن الواضح أن متغيرات الشخص والمهمة والاستراتيجية متفاعلة فيما بينها، وأن المعرفة عن هذا التفاعل هي معرفة مكتسبة بشكل واع ومقصود.

أما استبك Stipek(1998) فيرى أن متغير الاستراتيجية تعني القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ (Stipek: 1998, p21)..بينما يرى ويندن Wenden أن المعرفة الاستراتيجية تدور حول معرفة المتعلمين بالاستراتيجيات، وبصورة خاصة معرفة الاستراتيجية التي لها تأثير في تحقيق الأهداف وتتضمن أفضل المداخل لتعلم اللغة. (Christine Goh:1997).

بينما يرى كل من جاكوبس وباريس ـ أن مصطلح ما وراء المعرفة يتضمن مظهرين أساسين، أو يشتمل على مكونين رئيسيين هما:

أ ـ التقويم الذاتي للمعرفة self- appraisal of cognition:

ويتضمن ثلاثة أشكال معرفية هي: المعرفة التقريرية Declarative Knowledge، والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge، والمعرفة الشرطية conditional knowledge، وتعبر المعرفة التقريرية عما هو معروف في مجال معين، وتجيب عن سؤال ماذا، وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة مثل التخطيط للحركة القادمة، واختيار الاستراتيجيات، وتحديد الوقت المناسب، وتحديد الجهد المطلوب، والمراجعة والتغيير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة مشكلات تعترض الأداء.

ب ـ الإدارة الذاتية للمعرفة self – management of cognition:

تمثل الإدارة الذاتية للمعرفة العنصر الثاني لما وراء المعرفة كما يرى جاكوبس وباريس Jacobs & Paris، ويشير كل من يور وكريج Yore & Craig (1992) إلى أن الإدارة الذاتية تشمل التقييم، والتنظيم، فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، كما تسأل نفسك: هل أعي ما أقرأ ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة؟.

وعملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء والشروع بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعدها، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، وتحديد الصعوبات الكامنة وطرائق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. أما التنظيم فيتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف الرئيس، أو الأهداف الفرعية.

ويشير كوستا costa إلى مكونات ما وراء المعرفة ويقسمها إلى مكونين هما:

أ ـ المعرفة والتحكم الذاتي:

وتتضمن فعل الإرادة والدافعية والاتجاه والانتباه، وكذلك المراقبة واتجاه الفرد نحو العمل أو المهمة. ويشير بوردن ووليامز Burden & Williams (1997) أن اتجاه الطلاب يسهم ويزيد خبرة الطلاب في التعلم باستخدام استراتيجيات متعددة.

ب ـ المعرفة وعمليات التحكم:

وتتضمن عمليات التحكم، التخطيط الذي يهتم بتخطيط وتنمية وتتابع الأفعال، وتحديد الاستراتيجيات وخطواتها من أجل حل المشكلة، والمراقبة الذاتية وهي تعني مراقبة المتعلمين أنفسهم أثناء التعلم، والتقييم الذاتي الذي يشجع الطلاب ليفكروا برؤية ناقدة حول تعلمهم. (Amal Farid:2000).

ويوضح فتحي مصطفى الزيات (1998) أن الوعي بما وراء المعرفة له ثلاثة مكونات هي:

أ ـ المعرفة العامة بالاستراتيجية، مثل الوعي بأهمية الاستراتيجيات وفعالية استخدامها.

ب ـ المعرفة النوعية بالاستراتيجية، وتختص بالمعرفة الخاصة باستراتيجية معينة وكيفية تطبيقها ومتى

يتم تطبيقها.

ج ـ معرفة العلاقات بين الاستراتيجيات، والتي تختص بالخصائص المشتركة بين الاستراتيجيات والفروق بينها ومدى مناسبة كل منها لمهمة معينة.

تعقيب على مكونات ما وراء المعرفة:

وبالنظر إلى الجهود السابقة لتحديد مكونات ما وراء المعرفة نجد أن من العلماء مثل فلافل Flavell و ويندن Wenden أرجعا مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات ثلاثة ؛ مكون يتعلق بالشخص وقدراته، ومعرفته وإدراكه لهذه القدرات الشخصية. ومكون ثان يتعلق بالمهمة ومطالبها، وتحديد الغرض منها، وطبيعتها، ومكون ثالث خاص بالاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى تحقيق أهدافه.

في حين أن كلاً من جاكوبس وباريس Jacobs & Paris، وكوستا Costa يرون أن ما وراء المعرفة تتضمن عمليتين أساسيتين هما التحكم والإدارة، والتقويم الذاتي حيث إن عملية التقويم الذاتي للمعرفة تتضمن ثلاثة أنواع للمعرفة الضرورية هي: المعرفة التصريحية، و المعرفة الإجرائية، و المعرفة الشرطية.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مكونات ما وراء المعرفة في المكونات والعناصر التالية:

أ ـ معرفة الشخص لنفسه وقدراته ومهاراته.

ب ـ معرفة الفرد لكيفية التعلم.

ج ـ العوامل التي تؤثر في التعلم.

د ـ آراء الفرد حول ما يؤدي إلى النجاح.

هـ ـ تحديد سبل وأوجه التغلب على المعوقات.

و ـ معرفة المهام أو غرض القيام بها وأهدافها.

ز ـ تحديد الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الهدف.

3 ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هناك اتفاق ـ يكاد يكون عاماً ـ بين الباحثين الذين اهتموا بموضوع ما وراء المعرفة على أنها

تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسة، والتي يمكن أن نطلق عليها اسم عمليات، وهذه الاستراتيجيات يمكن أن تعلم بطريقة غير مباشرة، كما أن هذه الاستراتيجيات أو العمليات يمكن أن تتحسن لدى المتعلم عن طريق الممارسة المستمرة والتدريب المتصل، وقد تكون هذه الاستراتيجيات هدفاً أساسياً لمؤسسات التعليم.

وقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول ما وراء المعرفة أو التفكير فوق المعرفي إلى تحديد عدد من الاستراتيجيات الرئيسة (العمليات العليا)، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد / المتعلم في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وهذه الاستراتيجيات الرئيسة متعددة الوجوه، ومعقدة التركيب؛ لأنها تتضمن عدداً من الاستراتيجيات الفرعية بداخلها.

ويمكن تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستراتيجيات الرئيسة التالية:

أ ـ استراتيجية التخطيط.

ب ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم.

ج ـ استراتيجية المراقبة والتحكم.

د ـ استراتيجية التقييم.

والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة:

استراتيجيات ما وراء المعرفة

التخطيط | **التنفيذ والتنظيم** | **المراقبة والتحكم** | **التقييم**

وفيما يلي تفصيل الاستراتيجيات السابقة:

أولاً ـ استراتيجية التخطيط:

تتضمن استراتيجية التخطيط جملة من القواعد والمهارات الفرعية المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتخطيط خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة. ويمكن

للمتعلم أن يستخدم هذه المهارات في أثناء تخطيطه لخبرات التعلم والمواقف التي سيتفاعل معها بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن دراسته لمادة الأدب العربي. وسيعرض فيما يلي عدد من المهارات الفرعية لاستراتيجية التخطيط:

استراتيجية التخطيط

تحديد أهداف التعلم	**ترتيب الأهداف**	**تحديد المتطلبات القبلية**	**تحديد العقبات**
أساليب مواجهة الصعوبات	**التنبؤ بالنتائج**	**تحديد استراتيجية التنفيذ**	

1 - تحديد أهداف التعلم(الإحساس بوجود مشكلة):

تتضمن هذه المهارة تحديد المتعلمين لأهداف دراستهم لموضوع أدبي معين، وتوجيه انتباههم نحو الدرس أو النص الأدبي، وتشمل هذه المهارة إخبار الطلاب بموضوع الدرس، وإثارة رغبتهم فيه، ومدى أهميته، والفائدة المرجوة التي سيحققها لهم؛من أجل تحديد أهداف عامة وخاصة.

مثال:

إذا أردت أن تحدد مجموعة من أهداف دراستك لموضوع " ما وراء المعرفة" فإنك تضع عدة أهداف بناء على تعرفك على الموضوع بصورة سريعة، ومن هذه الأهداف:

أـ تحديد مفهوم ما وراء المعرفة.

ب ـ استنتاج الاستراتيجيات الرئيسة لما وراء المعرفة.

ج ـ تحديد أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة الأدب الأموي.

د ـ استخدام بعض مهارات استراتيجية التخطيط.

مثال:

أ ـ تحديد التيارات والاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

ب ـ تحديد العوامل التي ساعدت على ظهور الشعر السياسي في العصر الأموي.

ج ـ استنتاج رأي الكاتب في تعدد صور الغزل في العصر الأموي.

2 - ترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بترتيب الأهداف التي حددها في المهمة السابقة، وذلك حسب الأهمية، وكذلك ترتيب المهام التي سيقوم بها مثل تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع الدراسي، ثم تحديد الأفكار الثانوية وتشمل هذه المهارة القدرة على تقدير أهمية الهدف، وكذلك تحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المقصود قراءته والتفكير فيه.

مثال:

أ ـ تحديد مفهوم الأدب. (1)

ب ـ تحديد مفهوم الأدب الأموي.(2).

ج ـ استنتاج الأغراض الأدبية في الشعر الأموي.(3)

3 - تحديد المتطلبات القبلية للتعلم:

وهي مهارة تشير إلى تحديد مدى استيعاب المتعلم للمعلومات والمعارف الأساسية ذات الصلة بموضوع التعلم الحالي، وأنه قادر على ربط هذه المعرفة والمعلومات السابقة بالخبرة الجديدة. ويحتاج المتعلم في هذه المهمة إلى اتخاذ قرار واع حول معلوماته السابقة عن الموضوع، حيث ما يعرفه عنه، وما يريد أن يعرفه قبل تناوله بالدراسة.

ومن أمثلة ذلك عندما تريد أن تقرر ما تعرفه عن موضوع ما وراء المعرفة ما يلي:

أ ـ مفهوم التفكير.

ب ـ أنواع وأنماط التفكير.

ج ـ خصائص التفكير المركب.

د ـ استراتيجية التفكير.

مثال:

عندما تريد أن تقرر معرفتك السابقة بموضوع أدب الأطفال فإنك تحدد ما يلي:

أ ـ مفهوم الأدب.

ب ـ مفهوم أدب الأطفال.

ج ـ أنواع أدب الأطفال.

د ـ خصائص أدب الأطفال.

4 - تحديد العقبات والصعوبات المحتملة:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بتحديد العقبات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم أثناء دراسته لموضوع الدرس الحالي.وهي تشير إلى وعي المتعلم بما سوف يدرسه، وما قد يواجهه من صعوبات تتعلق بالموضوع نفسه، مثل طول الموضوع، وحداثته، وصعوبة بعض المفردات به، أو قصر الفترة الزمنية المخصصة لدراسته.

مثال:

أ ـ قلة المعلومات المعروضة.

ب ـ نقص الخبرة الأدبية.

ج ـ عدم توافر المعاجم الأدبية.

د ـ قلة المصادر الحديثة.

و ـ صعوبة بعض المفردات الواردة بالموضوع.

ز ـ طول الموضوع وقصر الفترة الزمنية لدراسته.

هـ ـ صعوبات ترجع إلى الذاكرة ونسيان المعلومات.

5- اقتراح أساليب مواجهة الصعوبات والعقبات:

وهي مهارة فرعية مهمة لاستراتيجية التخطيط تهدف إلى زيادة وعي المتعلم بعملية التعلم والعقبات التي ستواجهه، ومن ثم محاولة التخطيط لتحديد واقتراح الأساليب والوسائل التي تساعده في مواجهة هذه العقبات والصعوبات.

مثال:

أ ـ تقسيم الموضوع إلى فقرات وأجزاء إن كان طويلاً.

ب ـ تسجيل المعلومات والبيانات في أوراق خشية نسيانها.

ج ـ الاستعانة بمعجم لغوي لمعرفة معاني الكلمات المبهمة.

6- التنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرجوة:

وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على توقع أحداث تأسيساً على معلوماته السابقة، سواء كانت ناتجة عن ملاحظاته، أو عن استنتاجات خرج بها من تجارب معينة. وتزيد هذه المهارة من قدرة الفرد في تعرف العلاقة بين الأسباب والنتائج، كما أن هذه المهارة تساعد على التخطيط المسبق، والتجهيز الدقيق، واستخدام بعد النظر، فالتنبؤ يعتمد على الاستدلال.

والمنهج الاستدلالي.

مثال:

ما النتائج التي تتنبأ بتحقيقها بعد دراسة موضوع ما وراء المعرفة؟

ـ لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال لابد وأن تقوم بعدة خطوات منها:

1ـ تعرف نوع المادة المقروءة.(التفكير ـ استراتيجيات التفكير والتعلم).

2ـ تحديد أسلوب الكاتب وطريقته في الكتابة:

أ ـ عرض المفهوم.

ب ـ بيان أهميته.

ج ـ عرض الموضوع أو الفقرة ففي نقاط.

د ـ تحليل القطعة أو الموضوع المقروء ويكون ذلك باتباع ما يلي:

ـ معرفة طريقة تنظيم الموضوع.

ـ معرفة طريقة السير في الموضوع.

ـ تعيين العبارات والفقرات والأجزاء الرئيسة مثل:

أ/مفهوم ما وراء المعرفة.

ب /استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ج/ المهارات الفرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

7- تحديد واختيار استراتيجية التنفيذ:

وتشير هذه المهارة إلى أن تحديد المتعلم لاستراتيجية التنفيذ يمكن أن يسهم في تحسين التعلم الصفي، وتدريب المتعلم لأن يكون مخططاً استراتيجياً لتعلمه يجعله يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال، وهذا يحوله من إنسان سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى إنسان إيجابي يشارك في تخطيط وتأسيس تعلمه بشكل مقصود، وإن مجال تفضيل تدريب المتعلم على " استراتيجية" تعلمه إنما تهدف إلى تطوير عمليات عقلية كالاكتساب والحفظ، والتخزين، واستبقاء التعلم. كما تتضمن هذه المهارة تحديد متى يستخدم العملية فوق المعرفية التي سيستخدمها، وتحديد لماذا تستخدم هذه العملية دون غيرها.

مثال:

في هذه المهارة تقوم بتحديد الخطوات والإجراءات المطلوبة لحل المشكلة، وينبغي عليك أن تسأل نفسك عدة أسئلة وأنت تقوم بوضع إطار لدراسة الموضوع مثل:

- ما المشكلة وكيف أحلها؟
- ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟
- ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع؟
- ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟
- ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذه المهام؟.

مثال:

إذا كان الطالب بصدد قراءة فقرة قرائية فإنه بعد أن يقوم بالاستجواب الذاتي مستخدماً الأسئلة مثل:

- لماذا أقرأ هذه الفقرة؟
- عن ماذا يريد أن يقوله الكاتب هنا؟

ـ ما الهدف الذي أسعى إليه من دراسة هذه الفقرة؟

ـ ما معلوماتي السابقة عن هذه الفقرة؟

يسأل الطالب نفسه:

ـ كيف سأدرس هذه الفقرة؟ ثم يحدد بعض الإجراءات التي ينبغي عليه اتباعها، مثل:

(1)أتصفح الفقرة بصورة سريعة للتعرف على معناها العام.

(2)تعرف معاني الكلمات المبهمة في القطعة عن طريق استخدام السياق الذي ذكرت فيه الكلمة، أو الاستعانة بالمعجم.

(3)تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.

(4)تحديد النقاط المهمة عن طريق استخدام مذكرات الهامش، مثل:

ـ الدائرة ◯ حول الأسماء والأماكن.

ـ الشرطة ـــــ تحت العبارات المهمة.

ـ النجوم *** أمام الأفكار الفرعية بالفقرة.

(5) تصنيف المعلومات والبيانات الواردة في الفقرة وفق نظام معين.

وسيأتي شرح هذه المهام وعرضها بالتفصيل في الحديث عن المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم.

ثانيا ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم:

تشير استراتيجية التنفيذ والتنظيم إلى التنفيذ الفعلي للتعلم وبدء التعلم الصفي باستخدام المواد التعليمية المعدة مسبقاً وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة وطريقة نظامية. وهذه الاستراتيجية الرئيسة تضم عدداً من المهارات الفرعية التي يوظفها المتعلم لتسهيل مهمة اكتساب وتطوير معرفته ومهاراته، إذ تدار هذه المهارات من قبل المتعلمDavidson.

ويعرفها فتحي مصطفى الزيات(1998) بأنها: " محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة يقوم على تنظيم وحدات المادة من الأقل عمومية إلى الأكثر عمومية".

ويقصد باستراتيجية التنظيم والتنفيذ في الدراسة الحالية أنها امتلاك الطالب لمهارات الحصول على المعلومات، ومهارات تنظيم تلك المعلومات وترتيبها، بحيث يمكن استخدامها بفعالية أكثر، والتي تعكس قدراتهم على المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل للبيانات والمعلومات المتاحة له.

وقد أشار كثير من علماء التربية إلى المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم، ومن هذه المهارات ما يلي:

استراتيجية التنفيذ والتنظيم

التصفح | **تحديد الفكرة الرئيسة** | **الأسئلة الذاتية** | **التصنيف** | **الخرائط المفاهيمية** | **مذكرات الهامش**

التخمين

1 - مهارة التصفح:

وهي مهارة تستخدم من اجل الحصول على المعنى العام لموضوع أو نص قرائي معين، حيث إن التصفح ـ كمهارة ـ يستخدم في القراءة ليسهم في البحث عن فكرة عامة، أو تحديد معنى عام حول المادة المقروءة، وهي قراءة سريعة تركز على ما يجذب الانتباه، وتمكن هذه المهارة المتعلم من الحصول على معنى لما يقرأ، وكيفية تنظيمه قبل الانخراط في القراءة، وتتضمن هذه المهارة النظر إلى ما يمكن للقارئ أن يتعلمه من العنوان، أو المقدمة، ويمكن تحديد المدلول الأدائي لهذه المهارة بكونها التصفح للحصول على نظرة عامة تمهيدية للمحتوى والتنظيم وتعيين الحالة العامة للنص المقروء.

مثال:

هناك عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية ساعدت على تعدد التيارات الأدبية في العصر الأموي:

1ـ كثرة الثروات وانتشار الترف.

2ـ تعدد الأحزاب السياسية.

3ـ استعار العصبيات والقبليات.

ـ يقوم الطالب باستخدام صحيفة التصفح من أجل الحصول على الفكرة العامة الرئيسة في هذا الموضوع مستعينا بذلك بـ:

أـ العنوان الرئيسي للموضوع

ب ـ العناوين الفرعية

ج ـ الفقرة الأولى من الموضوع.

2 - تحديد الفكرة الرئيسة:

وتعني تعرف القارئ لموضوع النص، وما الموضوع الرئيس له، والأمور الأساسية التي يتحدث عنها النص. وهذا يقتضيان ينظر المتعلم بعناية إلى عنوان النص، ومقدمته، والعبارة المفتاحية فيه، والعناوين الجانبية في الموضوع، وكذلك الفقرة الأولى والأخيرة في الموضوع المقروء.

مثال:

تأمل حركة الناس والسيارات في الشوارع، ثم اسأل نفسك: ماذا يحدث لو أن الشوارع خلت من إشارات المرور؟ أو رجاله؟فمضى كل سائق بسيارته أمام السيارات القادمة من الجهات الأخرى ؟ من أجل ذلك كان لابد من تنظيم المرور للسيارات، والناس، فوضعت الإشارات الضوئية والكتابية، والمرسومة، والعلامات الضوئية الأرضية، وصار هذا التنظيم قانوناً لا يحيد عنه السائق والراجل، ومن حاد عنه عرض نفسه للعقاب أو الهلاك، وهو نظام له قواعده الثابتة في كل دول العالم.

ولكي تقوم بتحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة السابقة، عليك أن تقوم بمجموعة من الخطوات والإجراءات منها ما يلي:

ـ تحديد معاني الكلمات المبهمة في الفقرة مثل: تأمل ـ لا يحيد ـ الراجل.

كتابة بعض الأسئلة والإجابة عنها، مثل:

ـ لماذا تنظم الدولة حركة المرور في الشوارع؟

ـ اذكر بعض ما يوضع على جانبي الطريق لتنظيم حركة المرور.

ـ لمن وضعت إشارات المرور؟ ولماذا؟

ـ ما آداب المرور؟

(3) قراءة الجملة الافتتاحية في الفقرة بعناية.

(4) اقتراح عدة عناوين للفقرة المقروءة، مثل:

ـ تنظيم حركة المرور. ـ المرور نظام عالمي. ـ أهمية تنظيم المرور.

(5) قراءة الجملة الختامية في الفقرة أكثر من مرة.

(6) تحويل العنوان المقترح إلى سؤال، مثل: لماذا وضعت قواعد المرور؟

3 - الأسئلة الذاتية:

تعد مهارة صياغة الأسئلة الذاتية من أبرز مهارات ما وراء المعرفة، وهي تستخدم عادة في تعلم موضوعات القراءة، ومهارات الكتابة، وهي مجموعة من الأسئلة التي تساعد على الاستيعاب الدقيق. وقد عبر كوستا Costa عن أهمية مهارة الأسئلة الذاتية بقوله: " بصرف النظر عن المادة التعليمية، فمن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل التعلم، وفي أثنائه، وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر المهمة". (مصطفى إسماعيل موسى:2002).

ويشير ستيفن أرنولد Stephen Arnold (1996) إلى أهمية استخدام الأسئلة الذاتية، حيث إنها تنمي عمليات التفكير مثل الوعي عند الطلاب، والحساسية العالية تجاه المشكلات، بجانب أنها تحمل الطلاب على اكتشاف حلول جديدة لصعوبات تعلمه. (Stephen Arnold:1996).

وقد أشار كنج أليسون إلى نوعين من الأسئلة الذاتية؛ الأسئلة الموجهة، والأسئلة غير الموجهة، والأسئلة الموجهة هي تلك الأسئلة التي يضعها الطالب في ضوء توجيهات وإرشادات معلمه الذي يمده بجذور الأسئلة، مثل: ما نقاط القوة؟، ماذا يحدث لو؟، لماذا يكون... مهماً؟. وهذه المهارة يعمد فيها القارئ إلى طرح الأسئلة حول ما يقرأ، مما يساعده على فهمه والاستجابة له، وغالباً ما يتم اللجوء إلى هذه المهارة عندما يحتاج القارئ أن يفهم ويستخدم المعلومات الجديدة.

وهذه المهارة تتطلب عدداً من القدرات أهمها ثلاث هي:

أ ـ القدرة على تحمل الغموض.

ب ـ القدرة على توضيح الأفكار.

ج ـ القدرة على التركيز والانتباه.

مثال:

أ ـ ما المقصود بأدب الأطفال؟

ب ـ ما الأنواع الأدبية التي تناسب أطفال المرحلة الابتدائية؟

4 - مهارة التصنيف:

التصنيف مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وضرورية للتقدم العلمي وتطوره، بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات التفكير. ويشير فتحي جروان (2002) إلى أن تعلم مهارة التصنيف عبارة عن تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير المتوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أخرى من الأشياء، وإيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وإلحاقها بفئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.

وترجع أهمية استخدام مهارة التصنيف إلى أن المادة المتعلمة، أو الموضوع الواحد يشمل عدداً من المعلومات بعضها حقائق، وبعضها مفاهيم، وبعضها أحداث، وشخصيات، وقوانين ومصطلحات، وهذا الكم الهائل من المعلومات يضع ضغوطاً كبيرة على المتعلم لحفظها واستيعابها، وتذكرها، ومن المفيد أن يجمعها المتعلم ويصنفها في مجموعات حسب الصفات التي تشكل قاسماً مشتركاً بينها، وهذا يسهل على المتعلم عملية حفظها واستيعابها.

وتتلخص هذه المهارة في قائمة الخطوات التي يمكن اتباعها عند القيام بعملية التصنيف، وتضم الخطوات ما يأتي:

أ ـ تحديد الأهداف المرجوة من وراء عملية تصنيف البيانات والمعلومات.

ب ـ استعراض البيانات والمعلومات موضوع التصنيف وتفحصها للتعرف على طبيعتها.

ج ـ تذكر المعلومات السابقة وتجميعها حول مدلولات البيانات أو معانيها.

د ـ اختيار مفردة من بين هذه البيانات.

هـ ـ البحث عن مفردة أخرى تشبه المفردة الأولى في خاصية أو أكثر.

و ـ تحديد ماهية القاسم المشترك الذي يمكن اختياره كعنوان توضع تحته المفردتان اللتان تم اختيارهما.

ز ـ البحث عن جميع المفردات الأخرى التي يمكن إلحاقها بالمفردتين السابقتين ووضعهما تحت العنوان نفسه.

مثال:

يقوم الطالب بإعداد جدول وفق معيار محدد، بحيث يتضمن الجدول عدداً من الخانات تشير كل خانة منها إلى فئة معينة مثل: الشعراء ـ الأماكن ـ الحقائق ـ الأبيات الشعرية ـ المفاهيم الأدبية، مثل الجدول التالي:

شعراء	أماكن	المفاهيم الأدبية
ـ مجنون ليلى. ـ جميل بن معمر. ـ عمر بن أبي ربيعة	ـ مكة المكرمة. ـ المدينة. ـ الحجاز.	ـ شعر الغزل والتشبيب. ـ الغزل العفيف. ـ الغزل الصريح

5-الخرائط المفاهيمية الدلالية:

توضح الخرائط المفاهيمية الخلفية المعرفية للقارئ التي من خلالها يحاول إعادة بناء النص المقروء من خلال عمليات القراءة المتعددة التي يقوم بها.

ويشير كل من فيرجازون Fergazon(1995)، وميلينتوش Melentosh(1995) إلى أن الخرائط المفاهيمية عبارة عن توضيح للأفكار الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها عند تعلم المادة المقروءة، وتوضيح المسارات التي يمكن أن يسلكها المتعلم للربط بين معاني المفهوم في صورة مخطط يظهر مدى تحصيل المتعلم للمفاهيم الفرعية التي ترتبط بمفهوم رئيس أو فكرة رئيسة.

ويعد مخطط المفهوم أداة لجعل المعاني والعلاقات أكثر حسية ويسهل إدراكها، والاجتهاد في بناء مخططات مفاهيمية يؤدي إلى تمييز علاقات جديدة، وتشكل نشاطاً خلاقاً يمكن أن

يساعد في تطوير التفكير لدى المتعلم.

وعلى هذا فإن الخرائط المفاهيمية تساعد على الفهم عن طريق التعلم النشط؛ لأن الطالب يقوم بربط الأفكار داخل المخطط، وبين تلك التي في ذاكرته وخلفيته المعرفية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث التي استخدمت الخرائط المفاهيمية في التدريس على أنها تسهم في تحقيق بعض النتاجات التعليمية منها ما يلي:

أ ـ تسهيل حدوث التعلم ذي المعنى، حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.

ب ـ مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها.

ج ـ توضيح المفاهيم وتحسن الإطار المفاهيمي لأفكار الطالب.

د ـ زيادة الحصيلة المعرفية المتكاملة للطلاب، وذلك بتعلمهم كيفية التعلم وإدراكهم للعلاقات بين المفاهيم، واختزال الوقت المستغرق في الحفظ.

هـ ـ احتفاظ الطلاب بالمعرفة وعدم نسيانها وذلك عن طريق تقديمها في صورة بصرية على هيئة أشكال خطية.

و ـ جعل المتعلم مشاركاً مشاركة فعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة مرتبطة بمفهوم أساسي.

ز ـ توفير قدر من التنظيم الذي يعتبر جوهر التدريس الفعال..

مثال:

الغزل في العصر الأموي

الغزل العفيف | **الغزل الصريح**

جميل بثينة ـ كثير عزة | **عمر بن أبي ربيعة**

6 - عمل مذكرات توضيحية بالهامش:

تساعد مهارة عمل المذكرات التوضيحية بالهامش على تذكر وحفظ المعلومات والمفاهيم

الواردة بالموضوع المقروء، كما أنها تساعد على الانتباه للمعلومات الجديدة، وتعين المتعلم في تشفير المعلومات والبيانات المقدمة له.

ومن أمثلة مذكرات الهامش ما يلي:

(؟) أمام المعلومات التي تحتاج إلى تفسير وتوضيح.

(=) تعريف لكلمة واردة بموضوع قرائي.

(⟵) نتيجة لسبب أو علاقة بين مفهومين.

وأشار جابر عبد الحميد جابر (1999) إلى بعض أمثلة مذكرات الهامش منها ما يلي:

أ ـ وضع علامات على التعريفات: مقدار الزمن الذي يقضيه المعلم في المهمة الأكاديمية يسمى ▪الزمن المخصص للتعليم.

ب ـ دائرة حول الكلمات التي لا يعرفها: على الأقل يوجد أحد عشر من حيواناتها ونباتاتها المؤقلمة واردة في القائمة الفيدرالية للأنواع المعرضة للخطر.

ج ـ نجوم تلاصق الأفكار المهمة: إن النسق الذي تقوم عليه الاختبار ينبغي أن يكون* أخلاقياً.

*بنود الاختبار هي......

د ـ ترقيم الأفكار الأساسية: تتأثر الأنماط المناخية بـ: أ/ الضغط المنخفض. ب/ الضغط المرتفع.

هـ ـ خطوط تحت تعبيرات الملخص: المعلمون الجدد محظوظون لأنهم يبدأون عملهم المهني في وقت أمثل.

7 - مهارة التخمين:

تستخدم مهارة التخمين أثناء قراءة النص، وفيها يقوم القارئ بتخمين معنى الكلمة المبهمة فيه، وذلك باستخدام السياق اللغوي لفهم معنى الكلمة غير المعروفة. وفي هذه المهارة يمارس المتعلم مهارات أخرى مثل: التنبؤ، والافتراض، والتوقع، وهي عبارة عن اجتهاد يقوم به المتعلم عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية، وذلك في محاولة للافتراض أو التخمين لمعنى الكلمة المبهمة.

وتسمى هذه المهارة أيضا بمتكئات المعنى، حيث تعني مجموعة من المساعدات الشكلية التي تساعد القارئ في هذا الشأن ومنها: العنوان – بدايات الجمل ـ الصور، وكلها تتيح للقارئ عملية تخمين كمعاني المقروء، ويضاف إلى ذلك مجموعة محددة من الكلمات تعطي احتمالاً كبيراً لما يتبعها من كلمات. (رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء حلمي:2006).

ثالثاً ـ استراتيجية المراقبة والتحكم:

تشير استراتيجية المراقبة والتحكم إلى كيفية حدوث التعلم، وبيان القدرة على استيعاب القواعد، كما تشير إلى العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في أثناء عملية التنفيذ، ويمكن أن يتم تدريب الطلاب على تعديل هذه العمليات الذهنية حتى يتسنى لديهم حاجة تساعد على تطوير استراتيجية فعالة لتحقيق الأهداف.

واستراتيجية المراقبة والتحكم " عملية تشمل عمليات ذهنية داخلية مثل الانتباه، والإدراك الانتقائي، وتحويل المعلومات إلى رموز قابلة للتخزين في الذاكرة طويلة المدى والاسترجاع.(يوسف قطامي ونايفة قطامي: 2002).

وتسهم استراتيجية المراقبة والتحكم في تحقيق عدد من الأهداف منها ما يلي:

أ ـ مساعدة الطلاب على تذكر المهارات التي تعلمها واستحضار الخبرات السابقة.

ب ـ تزويد الطلاب بالتلميحات التي تساعد وتسهل عملية ترتيب المهارات.

ج ـ تحديد وقفات للمراجعة وعملية التنظيم المناسبة للخبرات.

د ـ تهيئة الفرص والمواقف الصفية التي يصل فيها الطلاب إلى إيجاد الخصائص المشتركة بين المعارف والمعلومات، والوصول إلى درجة الاستيعاب الواعي للمعلومات.

ويمكن تحديد المهارات الفرعية لاستراتيجية المراقبة والتحكم في المهارات الآتية:

أ - الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام:

وهي تعني أن يكون المتعلم على وعي مستمر ودائم وهو يدرس الموضوع بالهدف الذي

يسعى إليه، مثل:

ـ تحديد الفكرة الرئيسة في النص الشعري.

ـ تسجيل الصعوبات التي تعترض المتعلم.

ـ استخلاص رأي الكاتب في الموضوع.

ـ وضع ملاحظات ومذكرات توضيحية بالهامش.

ب - الحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات:

وهذا يتم من خلال تحديد المتعلم أولاً للمهام التي يقوم بها مثل تصنيف البيانات والمعلومات الواردة في موضوع أدبي، ثم وعليه بالانتقال من مهمة إلى أخرى وتسجيلها في دفتره.

ج ـ تركيز الانتباه على التفاصيل التي يجب تسجيلها.

د ـ معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

هـ - حصر الانتباه:

عن طريق إضافة تفصيلات وتوضيحات وأمثلة، أو أية معلومات متعلقة من المعارف والخبرات السابقة، وذلك عن طريق استرجاع خبراتك السابقة أثناء دراسة الموضوع.

مثال:

إذا كنت تدرس موضوعاً عن الأحزاب السياسية ودورها في شعر العصر الأموي، فإنك أثناء دراسة الموضوع تسجل في هامشه معلومات عن موقعة الجمل، وصفين، وحادثة التحكيم بين علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) ومعاوية بن أبي سفيان.

و - اكتشاف العقبات والأخطاء:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم برصد العقبات والأخطاء التي يقع فيها أثناء دراسته لموضوع أدبي.ويمكن للمتعلم أن يعد جدولاً خاصاً لتحديد ورصد الأخطاء التي ارتكبها وهو يدرس الموضوع، وذلك من خلال مراجعته للموضوع نفسه، وما قام به من ملاحظات.

مثال: يصمم الطالب جدولاً خاصاً بالأخطاء والعقبات التي تواجهه أثناء دراسته لموضوع أدبي معين مثل الجدول التالي:

الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	العقبات التي تعترض تعلمي

ز - الحديث حول التفكير:

تعد مهارة الحديث حول التفكير من أبرز مهارات استراتيجية المراقبة والتحكم، وفيها يطلب المعلم من طلابه أن يفضوا بأفكارهم وأن يقوموا بتحليلها وتفسيرها، وفيها يقوم المتعلم بوصف تفكيره حول الموقف المطروح، أو المشكلة، وفيها يستخرج الطالب شخصاً آخر من نفسه وينقل إليه ما يفكر فيه، ويناقش نفسه فيما توصل إليه، ثم يبادر بالأسئلة التي يطرحها على نفسه، مثل:

- كيف توصلت يا باسل إلى الحل؟
- هل يمكن أن تذكر الخطوات التي قمت بها حتى توصلت إلى الحل؟
- ما هذه الخطوات بالتفصيل؟
- ما مدى ما توصلت إليه؟
- على ماذا اعتمدت في السير بهذه الخطوات؟

ويؤكد جابر عبد الحميد (1999) على أن مهارة التفكير بصوت مرتفع تزودنا بصورة جزئية عما يجري في العقل، وأن مهمة التفكير بصوت مرتفع ذاتها قد تغير ما يجري، وأن هذا الإجراء يعتبر سجلاً حرفياً للنشاط العقلي، و" أن استخدام الراشدين لبروتوكولات التفكير بصوت مرتفع يسهم في تعلم أفضل".

وتعد استراتيجية المراقبة والتحكم بوجه عام من الاستراتيجيات الفاعلة في عمليات إثارة الدافعية لدى المتعلمين ممن يعانون من تدني الدافعية في تعلمهم، أو التدريب على التفكير المتعمق، أو التحصين ضد الانحرافات التي يتمثلها الطلاب في تحديد أسباب نجاحهم أو إخفاقهم.

و - استخدام صحيفة التفكير:

تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام صحيفة التفكير، ومن خلالها يقوم المتعلم بتسجيل كل ما يقوم به من عمليات ذهنية وخطوات كتابةً حتى يمكن اكتشاف العقبات والأخطاء التي يقع فيها، والمهارات والاستراتيجيات التي استخدمها أثناء دراسته لموضوع معين. وتعتبر صحيفة التفكير وسيط استراتيجي لتطوير ما وراء المعرفة وهي عبارة عن مفكرة يسجل فيها التلميذ عمليات التفكير والخطوات التي اتبعها.

مثال:

لقد استخدمت أكثر من استراتيجية ومهارة فرعية لما وراء المعرفة في دراسة موضوع شعر النقائض، أكتب تلك الاستراتيجيات والمهارات ووضح لماذا وكيف استخدمتها ومتى استخدمتها من خلال الجدول التالي:

الاستراتيجيات	المهارات	وقت استخدامها	هدف استخدامها	كيفية استخدامها

رابعاً ـ استراتيجية التقييم:

تعد استراتيجية التقييم استراتيجية ضرورية لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعلم، وهي استراتيجية تزود المتعلم ببيانات تتعلق بمستوى أدائه ونجاحه، وتزوده بمعلومات تساعده على بناء خطة لتطوير نفسه من أجل زيادة فاعلية ممارساته وأنشطته. هذا بالإضافة إلى أنها استراتيجية تعبر عن مدى كفاية المتعلم في تحديد واختيار وصياغة أهدافه التعليمية، ومدى استخدامه للأساليب والاستراتيجيات المناسبة، وكذلك قدرة المتعلم على تفسير ما يتوافر لديه من معلومات وبيانات (Davidson &Smith:1990).

وتعني استراتيجية التقييم الحكم على الأفكار أو الأشياء أو الأنشطة، وتثمينها من جهة القدر أو القيمة أو النوعية، والمتعلم من خلال هذه الاستراتيجية يتعلم كيف يطلق الأحكام اعتماداً على معايير محددة، كما يستطيع من خلالها تكوين مسلمات ثابتة نسبياً يؤيدها ويدافع عنها.

وترى ربيكا أكسفورد (1996) أن استراتيجية التقييم تعني تحديد تقدم المتعلم في تعلم

اللغة الجديدة، وذلك " مثل النظر إلى إذا ما كان يستطيع المتعلم أن يقرأ الآن بصورة أسرع ويفهم أكثر من الوضع الذي كان عليه من ستة أشهر مضت أم لا.

وتجدر الإشارة إلى أن ربيكا أكسفورد قد قدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل منطقي؛ لأنها كانت تنتقل من التنفيذ إلى التخطيط إلى التنفيذ مرة أخرى وهكذا.

ويشير فتحي جروان(2002) إلى أهمية استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم بقوله: " إن لدى الطلبة عادة ما يقولنه في الحكم على الأحداث والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية، بل إنهم يحبون إصدار الأحكام ويرحبون بالأسئلة التي تستدعي تقييم حادثة أو قصة أو مسرحية أو لوحة فنية، وعندما يعرضون أحكامهم، فمن المفيد مطالبتهم بإعطاء الدليل المؤيد لأحكامهم، أو البحث عن المعايير التي اتخذوها أساساً للحكم، ومقابلة هذه المعايير مع بدائل أخرى يمكن تطبيقها على الحالة موضع النقد والتقييم".

وعندما يمارس الطلاب عملية التقييم والنقد بشكل صحيح فإنهم يتعلمون الحرص على وجود أساس أو سند لما يقولون، وحقيقة وجود تنوع في المعايير، وتقييم زملائهم لهذه المعايير، والابتعاد عن الأحكام العاطفية، كما أن استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم يوافق الميل الفطري لدى الإنسان أو ذلك النزوع الذي يدفع إلى البحث عن التعليل لكل شيء، وأيضا دقة الملاحظة.

ويتطلب استخدام استراتيجية التقييم عدة متطلبات قبلية هي:

- القدرة على الحكم.
- القدرة على الاختيار وتوضيح الأسباب.
- القدرة على إبداء الرأي.
- القدرة على تحديد السلبيات والإيجابيات.

وتتضمن استراتيجية التقييم عدداً من المهارات الفرعية وهي:

استراتيجية التقييم

الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج	**تقييم خطة دراسة الموضوع**	**التلخيص**

1 - الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج:

وفي هذا الإجراء يقوم المتعلم بالحكم على مدى تحقق الأهداف التي وضعها في مرحلة التخطيط للتعلم، فهو يحدد ما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا، كما أنه يقوم بذكر دليل على تحقق هذا الهدف، وتتضمن هذه المهارة أيضاً الحكم على دقة النتائج التي قام بالتنبؤ بها قبل دراسة الموضوع.

مثال:

يكتب الطالب الأهداف التي حققها، ثم يكتب دليلاً على تحقق هذا الهدف، مثل:

أ ـ تحديد ألوان الغزل في شعر العصر الأموي.

الدليل: ينقسم شعر الغزل في العصر الأموي إلى غزل صريح وآخر عفيف.

2 - تقييم خطة دراسة الموضوع:

في هذا الإجراء يعطي المتعلم حكماً على الخطة التي وضعها لتحقيق أهدافه التي حددها أول الدرس أو اللقاء، كما أن الطالب في هذا الإجراء يقوم بتحليل الأداء والخطوات التي رسمها سابقاً في ضوء الإمكانات والمصادر المتاحة، والأهداف التي في ضوئها قام بتحديد واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية، وكيف قام بها، وهل حققت المهارة الفرعية الغرض الذي استخدمت من أجله، أم لا؟.

هذا بالإضافة إلى أن الطالب في هذه المهارة يقوم برصد ما لاقاه في طريقه من مسارات مغلقة لم تؤد به إلى نتيجة، كما أنه يقوم بتحديد المهارات والإجراءات المناسبة التي أدت إلى إتمام المهام التعليمية لدراسة الموضوع.

وهذه المهارة تتطلب من المتعلم أن يكون على وعي بما قام به من إجراءات وخطوات ومهام أثناء دراسة الموضوع، بالإضافة إلى ما قام بكتابته في صحيفة التفكير الخاصة لتناول الموضوع بالدراسة.

مثال:

في ضوء استخدامك لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة موضوع أدب الأطفال في

المرحلة الابتدائية، هل يمكنك أن تقيم تلك الاستراتيجيات في ضوء الجدول التالي؟:

الاستراتيجية	المهارات	زمن استخدامها	مميزات استخدامها	صعوبات استخدامها	تحقيقها للهدف

3 - التلخيص:

وتتضمن هذه المهارة كتابة ملخص للموضوع الذي قمت بدراسته، وأهم أفكاره، ومفاهيمه، وتتضمن هذه المهارة عدداً من المتطلبات القبلية مثل ما يأتي:

أ ـ القدرة على قراءة ما بين السطور.

ب ـ القدرة على تجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة في الموضوع.

ج ـ إعادة صياغة الفكرة أو الأفكار الفرعية التي تشكل جوهر الموضوع.

د ـ القدرة على ترتيب الأوليات.

ومهارة التلخيص هي تقليص الأفكار واختزالها، والتقليل من حجمها، مع المحافظة على سلامتها من الحذف أو التشويه، وكذلك إعادة صياغتها عن طريق مسح المفردات والأفكار، وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بلغة من يقوم بالتلخيص؛بهدف استخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسة المرتبطة به، ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح.

ومن المعايير التي ينبغي أن يضعها المتعلم في اعتباره عند التلخيص، ما يلي:

ـ المحافظة على الأفكار الرئيسة بالموضوع.

ـ المحافظة على الشواهد والأدلة والاقتصار في التلخيص على بعضها.

ـ الإيجاز وعدم اللجوء إلى المترادفات أو الحشو أو التطويل.

ـ الاهتمام بالنتائج.

ـ الاهتمام بالانتقادات.

ولكي يقوم المتعلم بتلخيص ما درسه عليه أن يتبع مجموعة من الإجراءات منها ما يلي:

1 ـ قراءة النص (الموضوع القرائي) قراءة متأنية للتعرف على فكرته الرئيسة وموضوعه.

2 ـ قراءة النص ثانية مع تدوين بعض الملاحظات أثناء القراءة.

3 ـ مراجعة النص ووضع خطوط تحت الجمل الوصفية أو التفصيلية والتعبيرات الفنية التي لا يؤثر حذفها على مضمون النص.

4 ـ صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ.

5 ـ مقارنة الملخص بالنص الأصلي للتأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.

6 ـ مراجعة الملخص لاستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية.

4 - أساليب تعليم ما وراء المعرفة:

صنف الباحثون الذين اهتموا بمجال التفكير فوق المعرفي نوعين من الأساليب والاستراتيجيات فوق المعرفية؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي: التخطيط، والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقييم، وأساليب خاصة بتعليم الاستراتيجيات السابقة ومهاراتها الفرعية. وقد أشار كل من برات Pratt(1980)، وويمبي و لوكهيد Whimbey&Lockhead (1982)، وولن وفيليبس Willen &Phillips (1995)، ومحمد عبد الرحيم عدس(2000)، وسارا إليزابيث Sara Elizabeth (2000)، وفتحي عبد الرحمن جروان (2002)، ومصطفى إسماعيل موسى (2002)، ورشدي أحمد طعيمة (2006) إلى ثلاثة أساليب خاصة بتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة كما يوضحها المخطط المفاهيمي الآتي:

أساليب تعليم ما وراء المعرفة

النمذجة مع التوضيح | **التعليم المباشر** | **المشاركة الثنائية**

أ ـ النمذجة مع التوضيح:

يشير برات Pratt إلى أن التعليم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل، وفي هذا الأسلوب يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة. " فالمعلم يتظاهر انه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحاً كيف يستخدم المهارة، فقد يقرأ المعلم مقطعاً من كتاب أمام الفصل، ويمارس الاستجواب الذاتي لفظياً عما يدور في رأسه".

وهذه النمذجة عبارة عن فكرة يحملها الطالب عن معلمه والصورة التي يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل، ومن هنا كان تأثير المعلم هو الأبعد والأعظم أثراً من جميع تقنيات التعليم الأخرى، ويشير محمد عبد الرحيم عدس(2000) إلى بعض الدلائل في سلوك المعلم التي تشير إلى أنه يتمتع بسلوك ما وراء المعرفة وتجعله نموذجاً وقدوة للطلاب، وهي:

1 ـ يتحدث عن أهدافه للطلاب، ويشرحها لهم، ويتعلل بما يقوم به من أعمال.

2 ـ يصحح ما يقع فيه من أخطاء بعد أن يعيد النظر فيما قام به، وبالمسار الذي سار عليه.

3 ـ يضع نصب عينيه مجموعة واضحة من القيم والمثل وتكون قراراته متمشية معها.

4 ـ لا يحجم عن الإدلاء بما عنده من نقاط القوة ومن نقاط الضعف.

ب ـ التعليم المباشر:

هذا الأسلوب يقدم بواسطة المعلم مباشرة، أو من خلال مادة مقروءة يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفاً للمهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحها بأمثلة ولا أمثلة مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

وأسلوب التعليم المباشر يقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات التالية:

1 ـ يكتب المعلم اسم المهارة أو الاستراتيجية ـ التخطيط مثلاً ـ على السبورة.

2 ـ يحدد المعلم المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرس لعرض مهارات التفكير المطلوبة.

3 ـ يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطة مبدئية مبتدئاً بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ.

4 ـ يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلاب في إثراء الموضوع.

وحين يتعلم الطلاب مهارة التفكير بشكل مباشر تصبح المادة التعليمية بمضمونها وسيطاً لنقل التفكير إلى مجالات أخرى وبشكل مباشر.

ج ـ المشاركة الثنائية:

يهدف هذا الأسلوب إلى إتاحة الفرصة للطلاب كي يقوموا بتمثيل عملية التفكير، وعملية التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة) بصورة عملية ومشوقة أثناء القيام بحل المشكلة. وتم تطبيق أسلوب المشاركة الثنائية بداية بإشراف مباشر من قبل المعلم داخل حجرة الدراسة، وفي مرحلة لاحقة يمكن استخدامها من جانب الطلاب أنفسهم.

ويبدأ المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، تضم كل مجموعة طالبين، ثم يوزع المعلم الأدوار والمهام عليهما بحيث يقوم أحد الطالبين بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عال، بينما يطلب من الطالب الآخر أن يستمع بانتباه شديد، أي يفكر حول تفكير زميله.

ويطلق ولن وفيليبس Willen & Phillips (1995) على هذا الأسلوب مصطلح " النمذجة بواسطة المتعلم " Modeling by the Teacher، أي أن الطالب يقوم بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميله في المجموعة. (سامي الفطايري: 1996).

وقد حدد الباحثان ويمبي و لوكهيد Wimbey & Lockhead (1982) دور الطالب المستمع في مهمتين أساسيتين هما:

1 ـ استمرار تحري الدقة في أقوال زميله وأفعاله وإجراءاته عن طريق المتابعة المستمرة لكل خطوة يقوم بها أو عبارة ينطقها، وفي حالة اكتشافه لأي خطأ عليه أن يوقف زميله ويشير إلى موضع الخطأ، دون أن يعطي الإجابة أو يصوب الخطأ.

2 ـ التأكد من أن زميله يفكر بصوت عال في كل خطوة رئيسة يقوم بها، لأن التفكير بصوت عال ممارسة ضرورية عند استخدام أسلوب المشاركة الثنائية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اهتمت باستخدام الأساليب

الثلاثة السابقة بفعاليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وزيادة وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية، وقدرتها على التحكم فيما يفعل، كما أنها تعطيه القدرة على مراقبة السلوك التفكيري.

5 - استراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في دراسة المقررات الجامعية:

تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة وعي الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة، وأن هذه الاستراتيجيات فوق المعرفية تكسب الطلاب القدرة على تحديد الغرض من القراءة لاسيما النصوص الأدبية، وممارسة أساليب التقييم للأفكار الأدبية والمعاني وجماليات النصوص الأدبية، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف، وهذا ما أكدته دراسة بريسلي و داينس Pressley & Daines (1989) حيث إن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل من أقرانهم الذين استخدموا استراتيجية الاستيعاب، والذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا باستراتيجيات القراءة ذاتها.

ويلجأ المتعلم إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ أو حين يتعلم مهارات اللغة المختلفة، وفي دراسة الأدب تمد استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم بمجموعة من الخطوات والتقنيات التي يطلق عليها علماء النفس المعرفي مصطلح " بروتوكولات التنفيذ" لفهم ما يتعلمه، والتحكم في سلوكه اللغوي والمعرفي.

وإذا كان أضحى من أبرز أهداف تدريس وتعليم اللغة تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يواجهون مشكلاتهم المعرفية، لذا يجيء دور المنهج الدراسي الذي يكسب المتعلمين بجانب المهارات اللغوية والأدبية قدرات واستراتيجيات التفكير. فعملية التحليل في درس الأدب مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع، واستخراج ما به من أفكار رئيسة وأخرى ثانوية، والمقارنة بينهما، والقيام بعمليات مثل الاستنتاج، والاستدلال، والتنبؤ، والتخمين لمعاني الكلمات والمصطلحات الأدبية باستخدام السياق اللغوي.

وباستقراء أهداف تدريس الأدب في المرحلة الجامعية تتبين الصلة بين هذه الأهداف ودور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيقها، حيث إن هذه الأهداف تتضمن قيام المتعلم بعمليات التفكير المختلفة، ومن هذه الأهداف ما يلي:

1 ـ تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب.

2 ـ تمكين الطلاب من محاكاة ما يدرسونه من نماذج أدبية.

3 ـ تنمية حب البحث وراء الآثار الأدبية، ومعرفة الأطوار التي مر بها الأدب في العصور المختلفة.

4 ـ تنمية مهارات الفهم بعمق للآداب المعروضة في الفصل الدراسي.

5 ـ استخدام مهارات النقد في قراءة النصوص غير المألوفة.

6 ـ تعويد الطلاب البحث والتعليل للأسباب، واستنباط النتائج من مقدماتها.

7 ـ دراسة شخصية الشاعر/ الأديب، ومعرفة العوامل المؤثرة في فنه وإنتاجه الأدبي، ودراسة إنتاجه الأدبي دراسة تحليلية لمعرفة خصائص أسلوبه واتجاهه الأدبي.

8 ـ الحكم على أدب شاعر أو ناثر معين من ناحية القوة أو الضعف في ضوء المقاييس النقدية والبلاغية.

9 ـ تكوين نظرة سليمة لدى الطالب إزاء المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

10 ـ مساعدة الطالب على فهم نفسه، وفهم مجتمعه، والوقوف على الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكوين المستقبل.

ولاشك في أن المتعلم وهو يسعى لتحقيق الأهداف السابقة يعتمد على عمليات واستراتيجيات عقلية معقدة، تبدأ من التذكر إلى مرحلة تقويم المعلومات والبيانات والمعارف أو الخبرة المعرفية التي يمر بها، وحتى يتحقق ذلك لابد من توافر قدر من المعلومات الكافية، حتى يتدرج المتعلم من مرحلة فكرية إلى أخرى. لذا نرى أن التفكير كنشاط عقلي يقوم بعمليتين أساسيتين؛ الأولى الإدراك، والثانية الوعي بالإدراك، فالإدراك يؤدي إلى فهم المعاني، والتحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والنقد.

كما أن المتعلم في سعيه لتحقيق أهداف دراسته لمادة الأدب يقوم بالتمييز بين الأفكار، والحقائق، التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف

المغالطات غير المنطقية، واتخاذ قرار بشأن الموضوع الذي يدرسه. بالإضافة إلى ما يقوم به من طرح أسئلة ذاتية حول ما يدرسه، والرجوع إلى الكتاب أو المادة العلمية إذا لم ينجح في الإجابة عن أسئلته، وتلخيص ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وآراء داخل النص الأدبي، وكذلك تحديد المؤشرات الخارجية المتعلقة بالنص الأدبي.

ويستطيع المتعلم من خلال دراسته لمادة الأدب أن يقوم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وذلك بالتخطيط لتعلمه الذي يشتمل على تحديد أهدافه من دراسة نص أدبي، وترتيبها من حيث أهميتها وأولوية تحقيقها، وتحديد خبرته السابقة عن هذا النص والوعي بها، وما يريد أن يعرفه من هذا النص، وتحديده للمصادر التي قد يستعين بها من أجل تحقيق الفهم.

كما أنه يستطيع باستخدام استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية أن يحيط بجميع جوانب النص الأدبي من خلال تحديده لمعنى النص وفكرته الرئيسة، وتصنيفه للمعلومات والبيانات الواردة به، ومن خلال مراقبة أدائه يمكن للمتعلم أن يكتشف الأخطاء التي يقع فيها، والعقبات التي تعترض طريقه في دراسة النص الأدبي، ومن ثم يقوم بتعديل خطته التي رسمها من قبل. وفي مرحلة التقييم يقوم المتعلم بالحكم على النتائج التي توصل إليها مثل استنتاج العوامل المؤثرة في شعر شاعر معين، وتقييم الخطة التي حددها في مرحلة التخطيط من حيث تحقيقها للأهداف، وكتابة ملخص للنص أو الموضوع الذي درسه متضمناً ما به من أفكار ومفاهيم.

ويشير نجيب ألفونس خزام وصالحة عبد الله عيسان (1994) إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية مطالب بتحصيل المعرفة من مصادر متعددة ومتنوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يدرسها، فالاستراتيجيات التي يستخدمها لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي يستخدمها في المراحل التعليمية السابقة.

وفي هذا الصدد يرى فؤاد أبو حطب (1983) أن عقلية المعلم يجب أن تتشكل من قبل كليات التربية لتناسب هذا العصر، فالعقلية التي تناسبه هي عقلية البحث عن المعلومات واكتشافها وتجهيزها والابتكار فيها وهي عقلية التساؤل والنقد والحكم والاستدلال.

الأمر الذي يبرز معه أهمية التعرف على مدى توفر هذه العقلية الضرورية لدى الطالب المعلم، بالإضافة إلى أنه قدوة ومثل لتلاميذه. ون خلال فحص الخصائص العقلية والذهنية لطلاب الجامعة تتبين العلاقة الوطيدة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبين هذه الخصائص

والسمات، والتي يمكن تحديدها في السمات التالية كما يوضحا المخطط المفاهيمي الآتي:

الخصائص العقلية لطلاب الجامعة

الضبط والتحكم | **التنظيم المعرفي** | **توجه الزمن** | **تفكير الطالب حول تفكيره**

ا ـ الضبط والتحكم:

حيث إن الطالب الجامعي أكثر ضبطاً وتحكماً فيما يقوم به من نشاط عقلي، وهو يتجنب الاهتمام بالأفكار أو المدركات غير وثيقة الصلة بالموضوع، وهو يأخذ في اعتباره كل المقدمات المنطقية، أو المعلومات المتصلة بموضوع الخبرة، ويستجمع كل الجوانب في ذهنه. (إبراهيم قشقوش:1989).

ب ـ التنظيم المعرفي:

يتسم الطالب في المرحلة الجامعية بتنظيم المعرفة أو البيانات المتاحة ويقيم العلاقات بينها، وهو يحيط بكل جوانب الموقف قبل أن يتوصل إلى قرار أو استنتاج.

ج ـ توجه الزمن:

ترتبط مقدرة الفرد على التمهل والإرجاء قبيل إتيان استجابة ما، بإمكانية النجاح في حل أنواع معينة من المشكلات. وتعد مقدرة الفرد على إرجاء الإشباع الفوري المباشر بهدف تحقيق أكبر قدر من الكسب والإشباع في المستقبل. وترتبط النظرة المستقبلية بأبعاد معينة في الشخصية، وأن مؤشرات التوافق ترتبط بالوجهة المستقبلية لدى الطلاب الجامعيين.

د ـ تفكير الطالب حول تفكيره:

يكتسب الطالب الجامعي تدريجياً القدرة على أن يفكر حول تفكيره الذاتي، وهو ما أطلق عليه ما وراء المعرفة، وعلى أن يفكر حول تفكير الآخرين من حوله. (فتحي الزيات:1998، خديجة حاجي:2000،).

ولاشك في أن الخصائص والسمات السابقة تتفق مع استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة وهي: التخطيط، والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقييم، فما وراء المعرفة تتضمن اتخاذ

القرار، وهي سمة مميزة للطالب في المرحلة الجامعية، حيث إنه يستخدم عمليات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل؛ بتجميع المعلومات والبيانات المطلوبة، لتغطية موضوع دراسي معين، ومقارنة مزايا وعيوب البدائل وتحديد المعلومات.

وإكساب استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة ضرورة تناسب طبيعتهم، حيث إن معظم الطلاب في المرحلة الجامعية ينفذون في الغالب ما لديهم من تعليمات، أو ينجزون ما يوكل إليهم من أعمال دون استطلاع السبب الذي دفعهم للقيام بذلك، ونادراً ما يجرون حواراً مع أنفسهم حول استراتيجيات التعلم التي رسموها لأنفسهم، وقلما يقيمون كفايتهم في القدرة على الإنجاز.

ويمكن لتقنية ما وراء المعرفة مساعدة هؤلاء الطلاب في التخلص من ذلك، لأنها تمثل قدرة الفرد على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، وأن يكون على وعي تام ومعرفة بالعملية التي يؤديها، والخطوات التي يسير عليها، مما ينعكس على عمله، وتقويمه لمدى ما توصل إليه تفكيره من نتائج، ومدى فاعليته في حل مشكلاته الحياتية ولدراسية، ومما يزيد من سلوك دقة الانتباه لديه، والتحكم في تفكيره وسلوكه.

هذا بالإضافة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم الذهنية والعقلية، لاسيما في مجال القراءة، فإن من الأهمية أن يتعلم الطالب كيف يراقب سلوكاته الذهنية والأدائية، وكيف يمارس أساليب الضبط الذاتي لما يبذله من صور الانتباه والتركيز، ويفرض على نفسه مهمات متزامنة، وكيف يقيم ذاتياً مدى تقدمه أثناء التعلم.

ولاشك في أن الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة وتعلمها على الصعيد النوعي سيؤدي إلى إحداث تغييرات بارزة في الممارسات التعليمية وآليات القراءة. (حمدان نصر، عقلة الصمادي:1995).

استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتعلم الذاتي، ومهارات الدراسة، والاستذكار:

تجدر الإشارة إلى التأكيد على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم الذاتي لدى الطالب في المرحلة الجامعية، حيث أشار عادل محمد العدل(2002) إلى أن استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في التغلب على مشكلات التحصيل الدراسي،

ووجود علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المذكرة وبين التعلم الذاتي وفعاليته وتشجيع الفهم.

ويؤكد جانيه وآخرون (Gane,et al:1992,p72) أن محور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو التعلم الذاتي؛ حيث إن المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واسترجاعها والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات.

ويشير كل من جود و بروفي Good &Brophy(2002)إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية التعلم الذاتي حيث إنها تنمي اتجاهات المتعلم نحو الإصرار على إنجاز المهمة التي يقوم بها بغض النظر عن كونها ممتعة أو مملة، وإكساب المتعلم القدرة على السيطرة على الإحباط وكذلك إكسابه روح المغامرة التي قد يتطلبها حل المشكلة، وتبسيط المهمة من خلال التدريب على اختزال عدد من الخطوات والإجراءات التي يتطلبها حل المهمة.

وإذا كانت هناك علاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي، فإن العلاقة بين استخدام تلك الاستراتيجيات وتنمية مهارات الدراسة والاستذكار لدى طالب الجامعة تبدو قوية وواضحة. حيث إن كلاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الدراسة تشيران إلى مجموعة من الطرق التي يستخدمها الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.

ويتفق كل من لورانس بسطا ذكري(1995) وفوستر ونيلسون Foster Nelson(1987)& ، وجابر عبد الحميد جابر(1998) على أن هناك اتفاق بين بعض المهارات الفرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبين مهارات الدراسة والاستذكار، ومن بينها أخذ الملاحظات، والتساؤلات، والمراجعة، وعمل مختصر تمهيدي، والتصفح، وتقويم البيانات.

كما أن هناك تشابهاً بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها المختلفة، وبين المراحل التي تمر بها عملية الاستذكار، حيث أشار كل من عصام الطيب، و ربيع رشوان(2006) إلى تلك المراحل التي تمر بها عملية الاستذكار ومنها:مرحلة التخطيط للمذاكرة، وتشمل وضع الخطة وإعداد جدول المذاكرة، وتصنيف مستوى المادة من حيث الصعوبة والسهولة، ومرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات التي تشمل التنظيم والتصنيف، وكتابة المذكرات، ومرحلة المراجعة، ثم

مرحلة استخراج واستخدام المعلومات وفيها تتم عملية تقييم نسبة الإنجاز والتحصيل.

ويمكن تمثيل المراحل السابقة في المخطط المفاهيمي الآتي:

مراحل عملية الاستذكار

التخطيط للمذاكرة	المذاكرة واستيعاب المعلومات	المراجعة	استخدام المعلومات

وبالنظر إلى المراحل السابقة لعملية الاستذكار، يمكن إدراك العلاقة بين تلك المراحل وبين استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تقابل مرحلة التخطيط للمذاكرة استراتيجية التخطيط للتعلم، ومرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات استراتيجية التنفيذ والتنظيم، ومرحلة المراجعة استراتيجية المراقبة والتحكم، وتقابل مرحلة استخراج واستخدام المعلومات استراتيجية التقييم، ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال المخطط المفاهيمي الآتي:

استراتيجيات ما وراء المعرفة

التخطيط	التنفيذ والتنظيم	المراقبة والتحكم	التقييم
التخطيط للمذاكرة	المذاكرة واستيعاب المعلومات	المراجعة	استخدام المعلومات

دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية:

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دور مهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ذلك لأن المتعلم يلجأ إلى استخدام هذه الاستراتيجيات عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرؤه، والتحكم في سلوكه القرائي المعرفي أثناء القيام بعملية القراءة، أو التخطيط عندما يقوم بكتابة موضوع أدبي، أو مقال، أو إعداد بحث متخصص.

حيث إن هذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي: ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها.

وهذه الاستراتيجيات ـ ما وراء المعرفة ـ تناسب الطلاب في الجامعة لتحقيق غرض تنمية المهارات اللغوية، حيث إنهم قادرون على التحكم فيما يفعلون، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكاتهم الذهنية والأدائية، واللغوية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من انتباه وتركيز، ولأنهم ـ أيضاً ـ أكثر قدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية.

ويشير جاك ريتشاردز و ثيو روجرز (1990) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المهارات اللغوية يعد مغامرة، حيث إن المعلم عادة ما يكون صامتاً أثناء التنفيذ، بالرغم من تشجيعه للدارس على النطق والتكلم بأكبر قدر ممكن من اللغة.، إلا أنهما يشيران إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات تسهم في إكساب المتعلم عدداً من مهارات اللغة حيث يصبح التعلم أيسر إذا اكتشف الدارس الشيء الذي سيتعلمه أو ابتكره أكثر مما لو ردده أو استظهره، كما أن التعلم يكون يسيراً على الدارس إذا كان عن طريق حل مشكلات تشتمل عليها المادة المطلوب تعلمها.

هذا بالإضافة إلى قدرة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق عدد من الفوائد أثناء تعلم اللغة منها:

أ ـ زيادة فعالية القدرة الذهنية للمتعلم.

ب ـ التحول من الثواب الخارجي إلى الثواب الداخلي الذاتي.

ج ـ تعلم الاستكشاف عن طريق الاكتشاف الموجه.

ويذكر جاك ريتشاردز، ثيو روجرز(1990)أن الطالب من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات يمكنه تعلم الوعي، فعندما يتعلم الإنسان بوعي فإن قدرات الوعي لديه وطاقته على التعلم تصبحان أعظم، لذا يسمي هذه الطريقة ب " تعلم كيفية التعلم "، حيث إن المتعلم يمارس سلسلة من العمليات التي تنمي الوعي مثل الانتباه، فالإنتاج، فالتصويت الذاتي، ثم التشرب، كما أنه يكتسب من عملية الوعي هذه معايير داخلية تلعب دوراً رئيساً في تربيته وتعلمه خلال حياته كلها.

وثمة علاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات اللغوية، حيث إن استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات المختلفة ووعيهم الدقيق بها وقدرتهم على إدارتها

واستخدامها يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم، ويسهم في الوقت نفسه في الارتقاء بهم إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة. كما أن وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات تفكير عليا كالتخطيط، والمراقبة والعمليات المصاحبة لعملية القراءة مثل التصنيف، ومذكرات الهامش، وإدراكه لعمليات التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها كل هذا يؤدي إلى تحقيق أهدافه من عملية تعلم اللغة.

وقدرة المتعلم على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم المادة اللغوية، مثل تحديد الغرض من القراءة، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة في مواقف القراءة وتركيز الانتباه على النقاط لمهمة والبارزة في الموضوع، مع مراقبة النشاطات و الأداءات اللغوية المستخدمة ـ تساعد في تنمية مهارات القراءة السابقة، مع زيادة فعالية استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفية.(حمدان نصر، عقلة الصمادي: 1995، ص 97).

وفي القراءة للمعنى تعد عملية مراقبة الفهم الذاتي أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، وفي أثناء قيام المتعلم بالمراقبة يعرف كيف يفهم النص، ومتى، وماذا عليه أن يفعل عندما يعطل مسار فهمه.

وتسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية المختلفة؛ حيث إنها تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكير معاً، إذ يصبح القارئ هنا يفكر فيما يجب أن يفكر فيه، ويعد هذا العامل ذات أهمية، وذلك لأنه يركز على الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ، أي الاستراتيجيات والطرائق يجب يتبعا القارئ كي يفهم النص المقروء. أي أنه لا يفكر فيما يحفظ أو يفهم فقط، ولكن يكون تفكيره منصباً في كيف يحفظ وكيف يفهم.

ويمكن أن نشير إلى أن القراء المهرة في القراءة وفهم المقروء عادة ما يكونون أقوياء في استخدام استراتيجية التنبؤ، أي يتنبأون بما يمكن أن يأتي لاحقاً في النص، ثم تجدهم أيضاً يجيدون استراتيجيات التحقق من توقعاتهم واختبار صدق ما تنبأوا به. كما أن هؤلاء القراءة المهرة يقومون باستخدام الاستراتيجية الأمامية العكسية في وقت واحد أثناء قيامهم بعملية القراءة بسرعة فائقة، أي أنهم يقومون بالارتداد من الأمام إلى الخلف وهم يقرأون مما يجعلهم يوصلون السابق باللاحق ودمجه في وحدة معرفية متكاملة.

ويشير كولتهارت Coltheart (1979) إلى أن هذه الاستراتيجيات تتمتع بفاعلية في اكتساب المهارات اللغوية، مشيراً إلى قدرة استخدام الفرد لمعجمه العقلي الداخلي الذي يدون

فيه الكلمات التي يعرفها، كما يدون فيه المعلومات التـي يعرفهـا حـول الكلمـة، وهـذه القـدرة تسهم في اكتسابه للمهارات اللغوية كالقراءة والفهم والهجاء. ويؤكد على أن القـارئ قـد يخمـن معنى الكلمة بعد أن يقوم بقراءتها معتمداً في ذلك على نظام داخلي لدى الفرد يسمى " النظام الداخلي لمطابقة الحرف /الصوت/ الرمز/ الفونيم".

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقـط عـلى قـدرة المـتعلم على الاستفادة مـن الإلماعـات والهاديـات التـي يتضـمنها الـنص، بـل يتوقـف عـلى العديـد مـن المكونات والعمليات التي يقوم بها القارئ، تلك التي يقع بعضها داخل القـارئ نفسـه، وبعضـها يتعلق بعملياته فوق المعرفية التي يقوم بها كالتخطيط، والمتابعة والتقييم.

ولقد تبين أن استخدام استراتيجيات مـا وراء المعرفـة في اكتسـاب مهـارات اللغـة يـؤدي إلى نتائج طيبـة وذات فعاليـة، حيـث إن الطالـب في مرحلـة مـا قبـل الـتعلم يقـوم بتحديـد بعـض الأهداف اللغوية التي يسعى إلى تحقيقها، كما يقوم بتنشيط بنيته المعرفية السابقة لتحديـد مـا يعرفه عن الموضوع، وخبرته السابقة حول هذا الموضـوع، وتحديـد مـا يريـد أن يعرفـه، وقيامـه بالتنبؤ بالأفكار الموجودة في النص من خلال العنوان أو العبـارة المفتاحيـة في الموضـوع، أو صـدر البيت الشعري في القصيدة.

كما أنه يقوم بعملية تنظيم المعرفة الحالية واستخدام مهارات الحصول عـلى المعلومـة مـن خلال التصنيف، والمقارنة، وأخذ الملاحظات بالهامش، وصياغة بعض الأسئلة التي تسـهم في فهـم الموضوع اللغوي الذي يدرسه، حيث يقرأ الطالب النص أو القصيدة الأدبية ويبحث ما تم توقعه من أفكار لديه، ومدى اتفاقه مع الأفكار الواردة في النص، وقيامه بتنظيم هذه الأفكار في خريطة معرفية يقوم بتصميمها.

ثم تأتي مرحلة ما بعد القراءة فيقـوم الطالـب بالتأكـد مـن فهمـه للموضـوع الـذي درسـه بتحديد الأهداف التـي حققهـا، واسـتخلاص المعـارف الجديـدة التـي تعلمهـا، وتلخـيص الأفكـار الرئيسة الواردة فيه.

الفصل الحادي عشر

الوسائط التعليمية في
تدريس اللغة العربية

مفهوم الوسائط التعليمية:

تتبوأ الوسائط التعليمية مكانة مرموقة بين المدخلات التعليمية لتعدد فوائدها، وتحظى الوسائط التعليمية بأهمية بالغة لدى المعلمين والقائمين على العملية التربوية، لما لها من مزايا أبرزها تحقيق إيجابية المتعلم.

وتعرف الوسائط التعليمية بأنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم".وتعرف بأنها " مجموعة من الأدوات والآلات التي يستخدمها المعلم أو الطالب، لنقل محتوى الدرس إلى المتعلمين، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه، بهدف تحسين العملية التعليمية". كما أنها تعرف بأنها "كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد، وأية مصادر أخرى، داخل حجرة الدراسة وخارجها، بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة، بسهولة ويسر ووضوح".

أهمية استخدام الوسائط التعليمية:

يمكن عن طريق الوسائط المتعددة تنويع الخبرات التي تهيؤها المدرسة والممارسة والتأمل والتفكير، فتصبح المدرسة بذلك حقلاً لنمو الطالب في جميع المجالات.

ويمكن تحديد أهمية استخدام الوسائط التعليمية في الجوانب التالية:

ـ استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجته للتعلم.

ـ جعل التعليم عملية اقتصادية بدرجة أكبر.

ـ زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.

ـ تساعد الوسائط على تحاشي الوقوع في اللفظية.

ـ قطع رتابة وجمود المواقف التعليمية.

ـ تجسيد القيم والمفاهيم والمعاني المجردة.

ـ زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة.

ـ ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب.

ـ تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية.

دور تكنولوجيا التعليم فى مواجهة المشكلات التربوية التي تواجه المعلم:

1ـ الانفجار المعرفي والنمو المتضاعف للمعلومات ويمكن مواجهته من خلال: استحداث تعريفات وتصنيفات جديدة للمعرفة الاستعانة بالتليفزيون والفيديو والدوائر المغلقة البحث العلمي

2ـ الانفجار السكاني وزيادة أعداد التلاميذ ويمكن مواجهته عن طريق:

ـ تحقيق التفاعل داخل المواقف التعليمية من خلال أجهزة تكنولوجيا التعليم

ـ تغيير دور المعلم في التعليم الاستعانة بالوسائل الحديثة كالدوائر التليفزيونية المغلقة.

ـ انخفاض المستوى المهني للمعلم حيث ينبغي النظر إلى المعلم في العملية التعليمية ككونه مرشداً وموجهاً للتلاميذ وليس مجرد ملقن للمعرفة، ولكنه المصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي.

3ـ انخفاض الكفاءة في العملية التعليمية نتيجة لازدحام الفصول ويمكن معالجة ذلك من خلال استخدام الوسائل المبرمجة لإثارة دوافع وميول التلاميذ الفروق الفردية بين الطلاب، حيث تستطيع تكنولوجيا التعليم مساعدة المعلم في تقديم المحتوى العلمي بأكثر من طريقة من خلال الوسائل التعليمية.

أسس استخدام الوسائط التعليمية:

ثمة مجموعة من الأسس والمبادئ والقواعد التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند استخدام

الوسائط التعليمية، ومنها ما هو عام، ومنها ماهو إجرائي مرتبط بخطوات مثل الإعداد والتنفيذ والتقويم، نذكر منها الأسس والمعايير التالية:

ـ توافق الوسائط التعليمية مع الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه.

ـ صدق المعلومات التي تقدمها الوسائط التعليمية ومطابقتها للواقع.

ـ صلة محتويات الوسائط المستخدمة بموضوع الدرس.

ـ أن تكون الوسيلة سليمة المظهر والجوهر وأعدت للغرض التعليمي المحدد.

ـ أن تكون الوسيلة بسيطة وغير معقدة وتضمن عنصر التشويق والإثارة.

وهناك مبادئ وأسس تتعلق بخطة دقيقة يرسمها المعلم وتشمل ثلاث مراحل رئيسة هي:

1ـ مرحلة الإعداد.

2ـ مرحلة الاستخدام.

3ـ مرحلة التقويم.

مرحلة الإعداد:

وتشمل هذه المرحلة الخطوات والإجراءات التي تتصل بعملية إعداد الوسيط التعليمي أو الوسيلة بهدف تحقيق الهدف من استخدامها، ومن هذه الإجراءات:

ـ إعداد الوسيلة، من حيث اختيارها وتعرفها، وخصائصها المميزة، والقيام بتجربتها.

ـ رسم خطة للعمل، بعد أن يتعرف المعلم على الوسيلة التي سوف يستخدمها ومدى مناسبتها لأهداف الدرس، يضع لنفسه تصوراً مبدئياً عن كيفية الاستفادة منها، فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات والكلمات الجديدة التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها، ثم يخطط لكيفية تقديمها.

ـ تهيئة أذهان الطلاب، وذلك بأن يهيئ أذهان الطلاب لاستخدام الوسيلة عن طريق الحوار والمناقشة، وربط الوسيلة بخبرة الطلاب السابقة.

ـ إعداد المكان، من حيث مساحته والإضاءة وتوزيع جلوس الطلاب به.

مرحلة الاستخدام:

تتوقف الاستفادة من الوسائط التعليمية إلى حد كبير على الأسلوب الذي يتبعه المعلم في استخدام الوسائط ومدى اشتراك الطالب اشتراكاً إيجابياً في الحصول على الخبرة، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات التالية:

ـ تهيئة المناخ المناسب للتعلم.

ـ تحديد الغرض من استخدام الوسيلة.

ـ مشاركة الطلاب الإيجابية في استخدام الوسيلة.

مرحلة التقويم:

كثيراً ما تنتهي مهمة الوسائل التعليمية(الوسائط) عند المعلم بمجرد الانتهاء من استخدامها، فينصرف الطلاب مباشرة بعض عرض الفيلم أو الخريطة أو الصورة، أو مشاهدة البرنامج، ويعتبر ذلك استخدام مبتور للوسائط التعليمية لا يؤدي إلى الغرض من استخدامها، ولكي تحقق الوسائط التعليمية الأهداف التي رسمها المعلم وأن التعلم المنشود قد تحقق لا بد من تعرف مدى تأثير الوسيلة المستخدمة على الطلاب ومعارفهم وخبراتهم المكتسبة.

أنواع الوسائل التعليمية:

اهتم التربويون لا سيما في ميدان تقنيات التعليم بتصنيف الوسائط التعليمية، واختلفت بالضرورة التصنيفات باختلاف الغرض من الاستخدام وطبيعة الوسيلة، وفئة المتعلمين، ولعل أبرز هذه التصنيفات ما يلي:

1ـ التصنيف على أساس الحواس:

وتنقسم إلى وسائط سمعية مثل التسجيلات الصوتية، وبرامج الإذاعة، ووسائط بصرية مثل وهي تخاطب حاسة النظر، مثل برامج التلفاز، والفيديو، والشرائح التعليمية.

2ـ التصنيف على أساس الحداثة:

وتنقسم إلى وسائط قديمة مثل السبورة الطباشيرية، والكتاب المدرسي، ووسائط حديثة مثل كاميرات التصوير والفيديو.

وباختصار يمكن تحديد أبرز الوسائط التعليمية في تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية وأكثرها شيوعاً في الوسائط التالية:

ـ التسجيلات الصوتية وذلك في تدريس القرآن الكريم، وعرض بعض القصص الدينية المسموعة.

ـ لوحات العرض الورقية والجلدية والوبرية لعرض بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

ـ الصور والرسوم التوضيحية والمجسمات التوضيحية. الاسطوانات الإليكترونية وهي التي تعرف باسم الـ CD ولها دور كبير في تخزين المعلومات والمعارف، وعرض الخبرات التي يصعب عرضها ومشاهدتها في الواقع.

ـ الإذاعة من حيث عرضها لبعض الموضوعات ذات الصلة بالمقرر الذي يدرسه الطلاب.

ـ الصور الفوتوغرافية والتي تعرض مثلاً بعض مظاهر قدرة اللـه كالبرق، والأمطار، والبراكين، وغير ذلك.

معلم اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم:

للمعلم مكانه خاصة في العملية التعليمية، بل أن نجاح العملية التعليمية لا يتم ألا بمساعدة المعلم فالمعلم ما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة.

صحيح أن الطالب هو محور العملية التعليمية و أن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي، ألا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح في دراسته ومع هذا فان دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر، فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية هو الذي يحضر الدروس، وهو الذي يشرح المعلومات وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية وهو الذي يضع الاختبارات الشهرية لتقييم التلاميذ ومدى استيعابهم للمنهج، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا في الفصل لمعلومات الكتاب المدرسي.

لا بد لنا قبل الحديث عن دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد أن تستعرض دور المعلم بين القديم والحديث. حيث تغير دور المعلم تغيرا جذريا من العصر الذي كان يعتمد على

الكراسة والقلم كوسيلة للتعلم والتعليم إلى العصر الذي يعتمد على الكمبيوتر وشبكة المعلومات وهذا التغير جاء انعكاسا لتطور الدراسات في مجال التربية وعلم النفس وعلم النفس التعليمي بخاصة وما تمخضت عنه من نتائج وتوصيات، حيث كانت قديما تعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية والمحور الرئيسي لها، ولكنها الآن تعتبر الطالب المحور الأساسي.

وتبعا لذلك فقد تحول الاهتمام من المعلم الذي كان يستأثر بالعملية التعليمية إلى الطالب الذي تتمحور حوله العملية التعليمية وذلك عن طريق إشراكه في تحضير الدروس وشرح بعض أجزاء المادة الدراسية، واستخدام الوسائل التعليمية والقيام بالتجارب المعملية والميدانية بنفسه، هذا التغير لم يحدث بشكل مفاجئ ولكنه جاء بشكل تدريجي ومر بعدة مراحل نوجزها في النقاط التالية:

1 ـ الملقن / المحاضر:

كان دور المعلم قديما يركز على تلقين المعلومات وحشو ذهن الطالب حيث كان يقدم معلومات نظرية تتعلق بالفلسفة والخيال وما وراء الطبيعة ولم يكن لها ارتباط بالواقع العلمي. ونادرا ما كانت تتضمن فائدة عملية تطبيقية. علاوة على أنه لم يكن للطالب أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه لهذه المعلومات سواء كانت هذه المعلومات ذات معنى وفائدة بالنسبة له أم لا وما كان على الطالب في نهاية الأمر إلا حفظها صما بهدف استرجاعها وقت الامتحان فقط للنجاح والحصول على الشهادة الدراسية.

2ـ الشارح / الواصف:

أخذ دور المعلم يتطور بصورة وئيدة وخاصة بعد أن ثبت أن عملية التلقين ليس لها جدوى في تعليم الطالب وبناء شخصيته و أعداده للحياة ليصبح المعلم فيه شارحا للمعلومات مفسرا لها متوقفا عند النقاط الغامضة فيها، وبهذا التطور فقد سمح المعلم للطالب المساهمة في العملية التعليمية عن طريق إتاحة الفرصة له بطرح بعض الأسئلة حول المعلومات التي لا يفهمها بحيث لا يتعدى ذلك سلطة المعلم ودوره السلطوي داخل الحصة. ومع محدودية هذه الفرصة للطالب إلا أنها ساعدته على استجلاء أهمية التعلم و إدراك معنى المادة الدراسية وقيمتها وفائدتها.

3 المستخدم / الممارس:

لقد شعر المعلم أن تلقين المعلومات وشرحها للطالب ليس كافيا لتوصيل ما يريد توصيله من معلومات ما لم يستخدم بعض الوسائل التعليمية التوضيحية من صور وملصقات ومجسمات وخرائط وغيرها، ولكن دون أن يرافقها تخطيط لاستخدامها، أو معرفة الهدف من أجراءها أو حتى توقيت استخدامها ومناسبتها للطالب. وكان استخدامها عشوائيا وقد تستخدم وقت حضور الموجة أو اللجان المتابعة لعرض دروس جيدة أمامهم، ومع هذا فقد ساعد هذا الدور على أدراك ضرورة شرح المادة بشيء من التوضيح وربط ما يدرسه المعلم من مادة نظرية بالواقع المحسوس، وأهمية أن يوظف الطالب حواسه في أثناء تعلمه، ومع هذا فقط ظل المعلم هو المسيطر على العملية التعليمية المهيمن على مجريات أمورها، المستخدم لوسائلها والمقيم لأداء طلبتها.

4ـ المخطط:

شهدت الفترة الأخيرة من النصف الثاني للقرن العشرين تطوراً في مجال تطبيق العلوم النفسية والتربوية ووافق هذا التطور استخدم الكمبيوتر التعليمي في العملية التعليمية، ومع انتشار الكمبيوتر التعليمي في شتى مجالات الحياة بما فيها العملية التعليمية. وقد نشأت الحاجة إلى تصميم البرامج التعليمية بطريقة مدروسة تتفق وخصائص المتعلمين وما يتصفون به من استعدادات وذكاء وقدرات وميول واتجاهات وغيرها، وتراعي الفروق الفردية، وتساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في اقل وقت وجهد وتكلفة. و قد ظهر الوعي في أوساط التربويين بأن الطالب هو الذي يجب أن يستخدم الحاسوب بإشراف المعلم وبتخطيط منه.

الفصل الثاني عشر

تقويم التحصيل اللغوي

مفهوم التقويم:

التقويم في اللغة من قوّم الشيء أي قدر قيمته، ، وقوم الشيء وزنه، وفي التربية قوم المعلم أداء الطلاب أي أعطاه قيمة ووزناً بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

والتقويم من أهم وأبرز مناشط العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي، فهو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة كما أنه العملية التي من خلالها يمكننا الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة، وهو ليس عملية ختامية كما كان في السابق، بل أصبح التقويم عملية مستمرة تصاحب عملية تخطيط وتنفيذ ومتابعة المنهج.

ويمكن القول بأن التقويم يعني أنه:

تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف، وبين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة منه، ويتضمن التقويم تقديراً كمياً وكيفياً على ما يتم تقويمه، فهو بذلك عملية تشخيصية وقائية، حيث تهتم بتحديد نقاط القوة والضعف، ثم تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نقاط الضعف، وتدعيم أوجه القوة، وأخيراً يأتي الجانب الوقائي الذي يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل.

الفرق بين التقويم والقياس:

تختلف عملية التقويم عن القياس، من حيث إن التقويم أشمل وأعم، تتناول نواحي متعددة من الشيء المقوم، أما القياس فهو أضيق في معناه من التقويم، ويعني غالباً جمع معلومات كمية عن موضوع القياس، ولقد استخدمت كلمة قياس في اللغة الدارجة بكثرة جعلتها تعني أكثر من معنى وعلى الأخص في بعض اللغات الأجنبية.

ويعرف القياس بأنه تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، وذلك اعتماداً على الفكرة السائدة القائلة بأن " كل ما يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه"، وتتوقف دقة ما نحصل عليه من نتائج على دقة المقياس المستعمل في القياس وعلى عوامل أخرى متباينة.

ويتضمن القياس علاوة على التقدير الكمي للظواهر المختلفة عملية مقارنة، ذلك لأن قياس الظاهرة بالنسبة للإطار الكمي أو المقياس الخاص بها يتضمن مقارنة نتيجة المقياس بغيرها.والقياس نوعان كما تشير رمزية الغريب(1996)؛ نوع مباشر كما يحدث حين نقيس طول قطعة من القماش أو طول عمود من الصلب، وقياس غير مباشر، كما يحدث حين نقيس درجة الحرارة بارتفاع الزئبق في الترمومتر، أو عندما نقيس تحصيل الطلاب في خبرة معينة بعدد من العوامل(الأسئلة).

ويتأثر القياس بعدد من العوامل المختلفة، منها:

- الشيء المراد قياسه أو السمة المراد قياسها.
- أهداف القياس.
- نوع المقياس.
- وحدة القياس المستخدمة.
- طريقة القياس ومدى تدريب الذي يقوم بالقياس وجمع الملاحظات.

خصائص التقويم الجيد:

لكي يكون التقويم جيداً ومحققاً لأهدافه التي وضع من أجلها لابد أن تتوافر فيه مجموعة

من الشروط والمعايير اهتم بتحديدها التربويون وعلماء القياس والتقويم، ومن هذه المعايير ما يلي:

- أن يكون التقويم علمياً، بحيث يتصف بالصدق والثبات والموضوعية.
- أن يكون التقويم مميزاً، بحيث يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب(الفروق الفردية).
- أن يكون التقويم شاملاً، بحيث يتناول الجوانب الرئيسة للتعلم.
- أن يكون تعاونياً يشترك فيه المعلم والطالب والموجه ومدير المدرسة.
- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف المنهج.
- أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف.
- أن يكون التقويم عملية إنسانية هدفها الرئيس مساعدة الطالب على النمو الشامل المتكامل.

أهداف التقويم:

تسعى عملية التقويم إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إلقاء الضوء على مدى تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.
- إلقاء الضوء على مدى كفايات المعلمين.
- تزويد الآباء بمدى تقدم أبنائهم في التحصيل.
- يعطي مؤشراً للقائمين على العملية التعليمية بمدى فعالية البرامج التعليمية والمناهج المختلفة.
- تقويم نتائج التدريس من الخلال الحكم على نتائج التعلم.
- تحفيز الطلاب على المذاكرة والتحصيل.
- معرفة ما إذا كان الطلاب قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل.
- تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العملية التعليمية.
- الكشف عن الميول والقدرات والاستعدادات لدى المتعلمين.

ويمكن تحديد مجالات التقويم في النقاط التالية:

ـ تقويم الطالب(التحصيل الديني/ الاتجاهات والميول/ المهارات)

ـ تقويم المعلم(الكفايات الدينية واللغوية والتربوية والدينية/ الأثر الذي يحدثه في المتعلم)

ـ تقدير التلاميذ لمعلمهم.

ـ تقدير الخبراء لكفايات المعلم.

ـ تقويم المنهج (الأهداف/ المحتوى/الطرائق/الأنشطة/الوسائط التعليمية/أساليب التقويم).

التقويم الشامل:

اهتمت وزارة التربية والتعليم بمصر بتطبيق نظام التقويم التربوي الشامل على الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي بداية من العام الدراسي 2005م – 2006م.

وتهدف منظومة التقويم التربوي الشامل إلى تطوير نظام تقويم المتعلم بمرحلة التعليم الأساسي كأحد المداخل الرئيسة لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وذلك من خلال النظر إلى المتعلم نظرة شاملة لا تهمل أي جانب من جوانب شخصيته؛ لكي يكون إنساناً سوياً متوازنا قادراً على التعامل بكفاءة مع التحديات والمشكلات التي تفرضها الحياة المعاصرة.

أهداف استخدام نظام التقويم الشامل:

1ـ إعادة الدور التربوي للمدرسة المصرية الذي يكمن في تفعيل عمليات التعلم النشط بما يحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم.

2ـ توفير تغذية راجعة للمعلم والمتعلم تساعد على تطوير الأداء وتعرف مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

3ـ تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم وإشعاره أن كل ما يتم في العملية التعليمية هو من أجله.

4ـ يعطي المتعلم صورة عن الفرص العلمية والمهنية المستقبلية.

5ـ اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب.

6ـ نشر ثقافة التقييم الذاتي لدى أفراد المؤسسة التعليمية.

أسس التقويم التربوي الشامل:

حددت وزارة التربية والتعليم (2005/9/10م) عدة أسس يرتكز عليها التقويم التربوي الشامل وهي:

1ـ أنه نشاط يرافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلها.

2ـ أنه يرتبط بشئون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية.

3ـ سير عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملف الإنجاز وما وصل إليه المتعلم من إنجاز مع تحديد نقاط القوة والضعف في كل إنجاز.

4ـ التأكيد على مبدأ المساندة المستمرة الدائمة والاهتمام بالمتفوقين والمتميزين، وإعطاء أهمية ورعاية لذوي الاحتياجات الخاصة.(وزارة التربية والتعليم:2005، ص ص 2- 3).

الوسائل الرئيسة للتقويم الشامل:

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بمصر بالتقويم التربوي الشامل قامت بتحديد الوسائل التي تجرى عملية التقويم الشامل من خلالها وهي كالآتي:

1ـ ملف إنجاز المتعلم: ويشتمل هذا الملف على الأعمال التحريرية المتنوعة، والأداءات الشفهية والمناقشات الصفية، والأنشطة المصاحبة للمادة، والسلوك.

2ـ اختبارات نهاية الفصل الدراسي.

3ـ الأنشطة اللاصفية: مثل جماعة الإذاعة وجماعة الصحافة، وجماعة الخطابة والمناظرات، وجماعة المكتبة، وجماعة الكشافة، والجماعة العلمية، وجماعة الموسيقى، وجماعة التمثيل.

أساليب التقويم:

تتعدد أساليب التقويم بتعدد الأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها، ولأن عملية التقويم تتسم بالشمول والتكامل، فهي تتناول جميع جوانب التعلم الثلاثة: المعرفية،

والوجدانيـة، والمهاريـة، ويكـاد يتفـق التربويـون عـلى الأسـاليب الشـائعة للتقـويم، والمرتبطـة بالجوانب الثلاث السابقة.

أولاً - أساليب تقويم الجانب المعرفي:

تقتصر أساليب تقويم الجانب المعرفي على الاختبارات التحصيلية، وهي تسـعى إلى تقـويم نمو المتعلم في مهارات:التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم.

الاختبارات:

تلعـب الاختبـارات دوراً مهـماً ومميـزاً في الدراسـات التربويـة واللغويـة بـاختلاف أنواعهـا ومجالاتها، الوصفية، والتجريبية، والارتباطية. حيث توفر الاختبارات بيانات كمية عن السمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبياً من الصدق والثبات.

والاختبارات التربويـة أدوات صـممت لوصـف وقيـاس عينـة مـن جوانـب معينـة للسـلوك الإنساني، وتستخدم للمقارنة بين الأشخاص وبين الجماعات. ويمكن حصر الأغراض التي تسـتخدم فيها الاختبارات فيما يلي:

أ ـ المسح: جمـع المعلومـات والبيانـات عـن واقـع معـين مثـل معرفـة مسـتوى التحصـيل العـام للمفحوصين في مجال أو أكثر أو حصر الكفاءات من تخصصات معينة.

ب ـ التنبؤ: معرفة مدى ما يمكن أن يحدث من تغيير على ظاهرة أو سلوك ما. ويوفر التنبؤ كثيراً من الجهود بالنسبة للمؤسسات التي تعني بإعداد الكوادر البشرية.

ج ـ التشخيص والعلاج: أي تحديد نواحي الضعف والقوة في مجال معين، وتقـديم العـلاج لحـل نواحي الضعف.

وتتنوع الاختبارات المستخدمة في مجالات تعليم اللغة العربية، ومن أهـم هـذه الاختبـارات مـا يلي:

أ ـ اختبارات الكفاءة اللغوية.

ب ـ اختبارات التحصيل الديني.

ج ـ اختبارات الاستعداد اللغوي.

د ـ اختبارات التنوير الديني.

هـ ـ اختبارات القيم الدينية.

و ـ اختبارات الوعي اللغوي.

صفات الاختبار الجيد:

يتصف الاختبار الجيد بعدة خصائص منها ما يلي بصورة موجزة:

أ ـ الموضوعية: عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات عن أسئلة الاختبار والتخلص إلى أقصى حد ممكن من الذاتية.

ب ـ الصدق: أي قياس الاختبار لما وضع أصلاً لقياسه. ويعرف إحصائياً على أنه معامل ارتباط بين علامات الفرد على الاختبار وبين علامات اختبارات مثالية أخرى تقيس نفس الخصائص.

ويوجد عدة طرائق لقياس صدق الاختبارات منها:

ـ صدق المضمون أو صدق المحتوى.

ـ الصدق التنبؤي.

ـ الصدق التلازمي.

ـ صدق المحكمين.

ـ الصدق التطابقي.

ـ الصدق الظاهري.

ـ الصدق العاملي.

ج ـ الثبات:

أي أن علاقة الفرد لا تتغير جوهرياً بكرار إجراء الاختبار على نفس الأشخاص وتحت نفس الظروف. ويحدد الثبات بعدة طرائق تجريبية وإحصائية منها:

أ ـ طريقة إعادة الاختبار.

ب ـ طريقة التجزئة النصفية.

ج ـ طريقة الصور المتكافئة.

وهناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على ثبات الاختبار منها:

أ ـ طول الاختبار. ب ـ زمن الاختبار.

ج ـ تجانس المفحوصين. د ـ مستوى صعوبة الاختبار.

هـ ـ درجة تمييز الاختبار. و ـ صياغة فقرات الاختبار.

ز ـ حالة المفحوصين. ح ـ التخمين والتنبؤ.

خطوات إعداد الاختبارات:

1 ـ تحديد الغرض من الاختبار.

2ـ تحديد السمة المقاسة (الأهداف الإجرائية).

3 ـ تحديد مجال الاختبار (محتوى الاختبار).

4ـ تحديد نوع فقرات الاختبار.

5ـ إعداد الصورة المبدئية للاختبار.

6ـ تحكيم الاختبار.

7 ـ تطبيق الاختبار على عينة من أفراد مجتمع الدراسة.

8 ـ إعداد الاختبار في صورته النهائية.

9 ـ اشتقاق دلالات صدق وثبات الاختبار.

10 ـ اشتقاق معايير الاختبار.

وتنقسم الاختبارات إلى نوعين أساسيين هما:

ـ الاختبارات الشفهية.

ـ الاختبارات التحريرية.

الاختبارات الشفهية:

تعد الاختبارات الشفهية من أقدم الوسائل التي استخدمت لتحديد استيعاب الطلاب،

لاسيما في العلوم الدينية، حيث كان المعلم أو الشيخ يسأل طلابه بعد الدرس أو بعد الفترة التدريسية عما فهمه. ولا شك في أن الاختبارات الشفهية أهميتها في تقدير وتقويم قدرة الطالب في المهارات اللغوية مثل القراءة والتحدث والتلاوة.وكذلك الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمعلومات والمفاهيم الدينية.كما أن من مميزات الاختبارات الشفهية أنها تعطي فرصة للمعلم للقيام بتصحيح أخطاء الطلاب مباشرة.

الاختبارات التحريرية:

وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين أساسيين هما:اختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية.

1ـ اختبارات المقال:

تتيح اختبارات المقال الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها، كما أنها تنمي القدرة على الكتابة والصياغة للأفكار والإبداع الكتابي، ونقد وتقييم الأفكار والآراء.

ويمكن تقسيم اختبارات المقال في التربية الدينية الإسلامية إلى نوعين، هما:

ـ الاختبارات ذات الإجابة المطولة.

ـ الاختبارات ذات الإجابة المحدودة.

خصائص الاختبارات المقالية:

ـ سهولة البناء والتصميم.

ـ الكفاءة في قياس الكثير من القدرات المعرفية مثل القدرة على تكوين رأي، والدفاع عنه ونقد الأفكار.

ـ تتيح للمتعلم فرصة تنظيم الإجابة وترتيبها.

عيوب الاختبارات المقالية:

ـ لا تغطي أسئلتها جميع موضوعات المقرر الدراسي.

ـ تأخذ وقتاً طويلاً في تصحيحها.

ـ التصحيح قد يتأثر بعوامل ذاتية من قبل المصحح.

2ـ الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي الاختبارات التـي لا يتـأثر تصـحيحها بـالحكم الـذاتي للمصـحح، وللاختبارات الموضوعية أنواع متعددة، نذكر منها:

(أ)الاختيار من متعدد:

وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ والتمييز والتشابه والترتيب.

مثال: المراد بالنفاق الأكبر هو:

ـ تظاهر الإنسان بالخير وهو يعمل الشر.

ـ أن يظهر الإنسان الإيمان بالـلـه ويبطن عكس ذلك.

ـ خيانة الأمانة والغدر بالعهد.

الكذب والمكر والخديعة.

وهناك قواعد لتصميم اختبار الاختيار من متعدد منها:

ـ يجب إعطاء تعليمات واضحة عن الاختبار.

ـ أن تكون الإجابات مرتبطة بالمقدمة.

ـ أن يخلو السؤال من إشارات معينة تدل على الإجابة الصحيحة.

ـ أن تتساوى البدائل في الطول ودرجة التعقيد.

ب ـ اختبار الصواب والخطأ:

وفي هذا النوع من الاختبـارات الموضـوعية تعـرض عـلى الطالـب مجموعـة مـن الأسـلة أو العبارات بعضها صـحيح، وبعضـها الآخـر خطـأ، ويطلـب منـه تحديـد العبـارات الصـحيحة مـن الخاطئة. ونسبة التخمين فيها عالية جداً.

مثال:

* ميقات أهل اليمن للحج هو يلملم

* الحكمة من إرسال الرسل تكريمهم.

* حد السرقة هو قطع اليد.

ج ـ اختبار المزاوجة:

وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً في معرفة معاني الكلمات أو الشخصيات، أو الصفات التاريخية، ويتكون الاختبار من قائمتين، الأولى تتضمن مجموعة من الكلمات والعبارات، والثانية تتضمن عبارات أو كلمات مرتبطة بها.

مثال:

الصدّيق هو عثمان بن عفان

شهيد كربلاء أبو بكر

ذو النورين الحسين بن علي

د ـ اختبارات التكملة:

وهي اختبارات تمتاز بسهولة الإعداد والتصحيح، وفيها يقدم المعلم عبارة للطلاب تتضمن فراغاً ويطلب منه أن يقوم بتكملة هذا الفراغ، ولابد أن تكون العبارات خالية من الغموض حتى يسهل على الطالب إكمال الفراغ، وكذلك مراعاة كتابة العبارات بطريقة تثير تفكير الطلاب.

مثال: يتكون القرآن الكريم من........ سورة، وكل سورة تتكون من عدد من ....، وأول سورة نزلت في القرآن الكريم هي سورة...........

ثانياً - أساليب تقويم الجانب المهاري:

وهي تقيس قدرة المتعلم في عدد من المهارات المختلفة، قام فرانك سبارزو بتحديدها في الاختبارات التالية:

ـ اختبارات التعرف: وتتطلب من الطلاب ذكر أسماء بعض الشخصيات أو الأشياء التي يتعرف عليها.

ـ اختبارات الأداء: وهي الاختبارات التي يطلب فيها من الطالب أداء عمل معين.

ـ اختبارات الإبداع: ويطلب فيها من الطالب القيام بأداء مهارة مثل التلاوة بقراءات مختلفة.

ثالثاً ـ أساليب تقويم الجانب الوجداني:

ويقصد بالجانب الوجداني الاتجاهات والميول والاهتمامات المختلفة لدى المتعلمين، وهو من أكثر الجوانب إهمالاً في القياس والتقويم، بالرغم من خطورته في الكشف عن شخصية الطالب.

ومن أساليب تقويم المجال الوجداني لا سيما في مجال تدريس اللغة العربية ما يلي:

1ـ مقاييس الاتجاه:

وهي تكشف عن اتجاهات الطلاب وتوجهاتهم المختلفة الدينية أو نحو المادة المتعلمة، وهي تقيس مدى قبول الشخص أو رفضه لهذه الموضوعات أو مدى تأييده أو معارضته لها.

2ـ الاستبانات:

ويختلف هذا النوع عن غيره في أنه يتيح الفرصة لجمع أكبر عدد من الآراء حول موضوع معين، ولا يستغرق إلا فترة وجيزة.ومن أنواعه الاستبيان المفتوح، ويتضمن عدداً من الأسئلة ويترك الفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو مناسبة له.والاستبيان المغلق وفيه يعطى لكل سؤال إجابة لها عدة احتمالات بحيث يتم الاختبار، وهناك الاستبيان المصور ويقدم على هيئة مجموعة من الصور والرسوم ويصلح للأطفال صغار السن أو الأميين.

ومن خصائص الاستبيان الجيد:

ـ أن يدور حول موضوع له أهمية كبرى.

ـ أن تتميز الأسئلة بالدقة والوضوح.

ـ أن يكون موجزاً بحيث لا يؤدي إلى الملل.

ـ أن تكون أسئلة الاستبيان في صورة مجموعات متتابعة، تدور أسئلة كل مجموعة حول موضوع معين، أو مجال محدد.

3ـ بطاقات الملاحظة:

وتعتبر وسيلة مهمة نظراً لما لها من طابع خاص يميزها عن بقية الوسائل، إذ أنها تلقي الضوء والاهتمام على أفعال المتعلم وليس على أقواله.

وتتلخص إجراءات الملاحظة في النقاط الآتية:

أ ـ تحديد السلوك الملاحظ.

ب ـ إعداد دليل الملاحظة.

ج ـ اختيار عينات سلوكية ممثلة للملاحظة.

د ـ إعداد بطاقة الملاحظة.

هـ ـ عملية الملاحظة.

و ـ التأكد من صدق الملاحظة.

ز ـ تسجيل بيانات الملاحظة.

ح ـ التفسير.

ويمكن للباحث أن يستخدم أكثر من أداة لجمع المعلومات بالملاحظة، ولعل أهمها ما يلي:

أ ـ قوائم الشطب.

ب ـ مقاييس التقدير.

ج ـ السجلات واليوميات.

د ـ مقاييس العلاقات السوسيوميترية.

الباب الثاني

التطبيق

الفصل الأول

تدريس النصوص الأدبية

اِسْتِرَاتِيْجِيَّةُ (مَسَارَاتِ القِرَاءَةِ) لِتَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدبِيَّةِ قَائِمَةٍ عَلَى فَنِّيَاتِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ

المُقَدِّمَةُ:

إنَّ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ أَدَاةُ القَولِ الجَمِيلِ وَوَسِيلَةُ التَّعْبِيرِ عَن تَذَوّقِهِ، فَعَن طَرِيقِهَا اِستَطَاعَ الأَدَبُ أَنْ يُخلِّدَ رَوائِعَ الآثَارِ الجَمِيلَةِ، وأَنْ يَكشِفَ أَسْرارَ الجَمَالِ فِيهَا، فَهِي تَتَمتعُ بِسمَاتٍ مُتَعدِّدةٍ مِنْها سِحْرهَا الكَامِن في مُوسِيقَاهَا، وغِنَى مُفرَدَاتِهَا، ورَوعَة تَشْبِيهَاتِهَا، ودِقَّة تعبيرها، وإيجازِ تراكِيبِها، فَهِيَ تَتميَّز بِثَرَاءٍ لا نَظِيرَ لَه، ولَيسَ أدل عَلَى هذا الثَّراءِ مِن كَثْرَةِ مُفرداتِها، واتِّسَاعِهَا فِي الاسْتِعَارة والتَّمْثِيلِ، ويَكفِي لُغَتُنَا فَخْرًا أَنَّ البَيَانَ هو المَظهرُ اللُّغويُّ للمُعجزَةِ الإلهيَّةِ المُتجَسدةِ فِي كِتَابِ اللهِ العزيزِ، ونَجِد تَجْسِيدَ هذه اللُّغةِ في بَلاغتِنا التي تُساعدُ على إفصاحِ الذَّوقِ، وتُبين نَوَاحِي الجَمَالِ الفَنيِّ، وتَصِل مُتعلِّميهَا بِتُراثِ أَمَّتِهم عَن طَرِيقِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ، لذلك فإنَّ تَعلُّمَ هذه النُّصُوصِ ضَرُورِيَّةٌ للمُتعلِّمِين فِي المَرَاحِلِ الدِّراسِيَّة المُختلفة ؛ بغرضِ ضَبطِ اللُّغةِ وتَنْمِيةِ مَلكةِ التَّذوقِ لَدَيْهِم، ونظرًا لأهمِّيتها فإنَّنا نَرَاها حَاضِرةً وتدرس في جَميعِ المَراحل الدِّراسِيَّةِ، لِذَلِكَ تُولِي الأَنْظِمةُ التَّعليميَّةُ أَهَمِّيَّةً بالِغَةً لِتَطوِيرِ تَدرِيسِهَا، والتَّفكِيرِ فِي حلِّ مُشْكِلاتِهَا.

وللنُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ مَكَانةٌ مُهِمَّةٌ فِي تَعلِيمِ اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ وتَنمِيةِ مَهَاراتِهَا، فَهِي مَادةُ الأَدَبِ الحَيَّة، وَوَسِيطُ البَيَانِ عن أفكارِ الأُمَمِ بِمَا يُقدِّمه الأدَبَاءُ والشُّعَرَاءُ مِن إنْتَاجٍ لُغويٍّ إبْدَاعيٍّ، ويُعَد تَدْرِيسُهَا وَسِيلَةً نَاجِزةً لتَنمِيةِ العقُولِ، وتَعمِيقِ الفِكرِ، وتَعزِيز مَنظُومَةِ القِيمِ لدَى المُتَعلِّمِين، فَضْلا عَن أَنَّ دِراسَةَ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّة تُمكِّن الطُّلاب من فَهمِهِم لِلحَيَاةِ الإنْسَانِيَّةِ ومُعْطيَاتِهَا، وللمَعْرِفَةِ وإحْدَاثِيَّاتِها المُتَنوِّعَةِ، حَيْث إنَّ النُّصُوصَ الأَدَبِيَّةَ في كُنهِهَا تُعتَبر أدَاةً مُهِمَّةً مِن أدَوَاتِ مُواجَهَةِ الغَزوِ الفِكْريِّ، والتَّيارات الثَّقافيَّةِ الوافدةِ، بِما تُتِيح هَذه النُّصُوصُ الأَدَبِيَّةُ مِن إحْدَاثِ تَغيِيرٍ

فِكْرِيٍّ ومَعرِفِيٍّ وسُلُوكِيٍّ لدى المُتَعَلِّمِين مِنْ خِلال التَّدْرِيبِ عَلى مَهَارَاتِ النَّقْـدِ والتَّحْلِيـلِ والتَّأوِيـلِ لِهَذِه النُّصُوصِ.

وَإِذَا كَانَتْ النُّصُوصُ الأَدَبِيَّةُ تَحْتَلُّ هَذِهِ المَكَانَة المُهِمَّة فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِصِفَةٍ عَامَّـةٍ، فَإِنَّهَا عَلَى وَجْهِ الاِخْتِصَاصِ تَنَالُ مَنْزِلَـةً عَالِيَـةً وَرَئِيسَـةً فِي بَـرَامِجِ تَعْلِـيمِ اللُّغَـةِ العَرَبِيَّـةِ بِالمَرْحَلَـةِ الثَّانَوِيَّةِ؛ كَوْنُهَا تُتِيحُ فُرَصًا عَظِيمَةً لِتَدْرِيبِ المُتَعَلِّمِينَ عَـلَى اِسْـتِنْتَاجِ الأَحْكَـامِ الأَدَبِيَّـةِ مِـنْ خِـلَالِ دِرَاسَتِهَا، وَتَنْمِيَةِ قُدْرَاتِهِم عَلَى فَهْمِ الأَفْكَارِ وَتَحْلِيلِهَا وَمِنْ ثَمَّ تَأْوِيلِهَا.

وَلَقَدْ تُدَافِعَ التَّرْبَوِيُّونَ وَعُلَمَاءُ اللُّغَةِ فِي اِسْتِقْرَاءِ مَا تُحَقِّقُهُ دِرَاسَةُ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا، وَمَا تُؤَدِّيهُ مِنْ وَظَائِف أَسَاسِيَّةٍ فِي حَيَاةِ المُتَعَلِّمِينَ المَعْرِفِيَّةِ وَالوِجْدَانِيَّةِ، وَمِنْ أَبْرَزُهَا تَدْرِيبهَمْ عَـلَى التَّفْرِقَةِ بَيْنَ الكَلَامِ الحَقِيقِيِّ اليَوْمِيِّ وَاللُّغَةِ المَجَازِيَّةِ الَّتِي اِنْفَرَدَتْ بِهَـا اللُّغَـةُ العَرَبِيَّـةُ، وَتُعَـوِّدُهُمْ تَعَمُّق فَهْمِ النُّصِّ المَقْرُوءِ، وَسَبَرَ أَغْـوَارِهِ تَحْلِـيلًا حَتَّـى يَفْهَـمُ مَعَـانِيَ هَـذِهِ النُّصُـوصِ وَيَتَجَـاوَزُونَ أَهْـدَافَ المَعْنـى إِلَى مَغَازِيـه (شحَاتة، 1998: 180؛ عَصر، 2005: 191). وَهِـيَ بُـدُورُهَا ـ دِرَاسَـةِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ ـ تَعْمَلُ عَـلَى تَوْسِـعَةِ الأُفْـقِ الثَّقَـافِيِّ لَـدَى المُتَعَلِّمِـينَ بِمَـا تُـزَوِّدُهُمْ مِـنْ مَعَـارِف وَحَقَائِق وَرُؤىً وطُرُوحَاتٍ فِكْرِيَّةٍ تَزِيدُ مِنْ مُدْرَكَاتِهِمْ وَتَجْعَلُهُمْ أَكْثَرَ إِيجَابِيَّةٍ فِي الحَيَاةِ عُمُومًا.

ولعلَّ الغَايةَ المَنْشودَةَ مِن دِرَاسَةِ النُّصُوصِ الأدَبِيَّة هِي فَهمهَا، وتَفْسيرهَا من خِلال مُكوِّناتِهَا، والدُّخُول إلى عَالَمِ النَّصِّ ؛ بِهَدفِ إضَاءَتِه، وكَشْفِ أسْراره اللُّغَوِيَّةِ، وتَفْسِيرِ نِظَـامِ بِنَائِـهِ وطَرِيْقَـةِ تَرتِيبِه، وإدْراكِ العِلاقَاتِ فِيهِ. ويَرَى (طعيمة والشعيبي، 2006:469) أنَّـه يَنْبغِـي إتَاحَـة الفُرصَـة للمُتَعلِّمِ مِن أجْلِ بَذْلِ الجَهدِ وإعْمَال الفِكرِ دَاخِل حُجْـرةِ الدِّرَاسَـةِ ؛ ليعـبر عـما تُثِيره النُّصُـوصُ الأدَبِيَّةُ فِي نَفْسِه وذِهنِه، وما تَكوَّنَ لدَيهِ مِن خِـبْراتٍ، مَـع ضَرُورَةِ جَعْـلِ النُّصُـوصِ الأدَبيَّـة مَـادة لِتَدْرِيبِ المُـتعَلِّمِ عَـلَى دِرَاسَـةِ وتَحْلِيـلِ ونَقـدِ وإصْـدَارِ أحْكَـامٍ عـلَى هَـذه النُّصُـوصِ التِّـي يَقـوم بدراسَتهَا.

والنَّصُ الأَدَبِيُّ يَحْتَاجُ إِلَى قِرَاءَةٍ مُتَدَبِّرَةٍ وَاعِيَةٍ تَصِلُ إِلَى حَدِّ تَأْوِيلِ المَقْرُوءِ هَدَفهَا تَعرَّف مَبْنَـى النَّصِّ وَمَعْنَاهُ، حَيْثُ يَرَى النُّقَّادُ المُعَاصِرُونَ أَنَّ قِرَاءَةَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ تَتَنَوَّعُ بَيْنَ القِرَاءَةِ الأَدَائِيَّـةِ الَّتِـي تَصِلُ إِلَى مُسْتَوَى القِرَاءَةِ الجَمَالِيَّةِ، أَوْ قِرَاءَة فَلْسَفِيَّة، وَهَـذِهِ الأَخِـيرَةُ هِـيَ أَرْقَـى أَنْـوَاعِ القِـرَاءَاتِ لِأَنَّهَا إِبْدَاعِيَّةٌ تَتَعَامَلُ مَعَ النَّصِّ مِنْ خِلَالِ القِرَاءَةِ الإِسْقَاطِيَّةِ لِلقَارِئِ وَالكَشْفِ عَنْ البِنَى الدَّاخِلِيَّـةِ لَهُ وَتَأْوِيلِهَا.

وتُعَد القِراءَةُ الإبْداعِيَّةُ من الأهْدَافِ التِّي أكَّدَتْ علَى أهَمِّيَّتِها الأنْظِمَـةُ التَّعليمِيَّـةُ وضَرُورَة إكْسَابِ مؤشِّراتِها السُّلُوكيَّة للمُتعَلِّمِين ؛ لِترَقَى بِهِـم إلى دَرَجـةِ الـوَعي اللُّغَـوي، ويُشِـيرُ بادجيـت (Padgett ,1997) إلَى أنَّ المُؤسَّسَاتِ التَّعْليمِيَّةَ باتَـتْ تكـرِّسُ لثَقَافَـةِ القِـرَاءَةِ الإبدَاعيَّـةِ بَوصْـفِهَا مُنْتَجًا تَعلِيمِيًّا يَسعَى إلى إفَادَةِ المُتعلِّمين في الفَهمِ الدَّقِيقِ للـمَادةِ المقـروءةِ، والإفَـادَة مِـن هَـذِه القِراءةِ في حَلِّ المُشْكلاتِ التَّعلِيمِيَّةِ والحَيَاتيَّة.

وَفَعَالِيَّةُ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ تَقْتَضِي تَوَافُرَ شُرُوطٍ مُتَعَـدِّدَةٍ يَتَمَثَّـلُ بَعْضُـهَا فِي الرَّصِـيدِ الفِكْـرِيِّ وَالثَّقَافِيِّ الَّذي يَمْتَلِكُهُ القَارِئُ، وَتَجَاوُبِهِ مَعَ المواضَعَاتِ العَامَّةِ وَالمَفَاهِيمِ السَّائِدَةِ الَّتِي تُحَكِّمُ إنْتَاجَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ، فَضْلًا عَنْ كَيْفِيَّةِ تَفَاعُلِهِ مَعَ النَّصِّ مِنْ خِـلَالِ اِسْـتِخْدَامِ اِسْـتِرَاتِيجِيَّاتٍ قِرائيَّـةٍ مُعَيَّنَـةٍ (إيكو، 1996: 105). وَوَفْقًا لِمَا أَشَارَ إِلَيْهِ إيكو مِنْ شُرُوطٍ لِتَحْقِيقِ القِـرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّـةِ، فَـإِنَّ هَـذِهِ الشُّرُوطَ تَجْعَلُ المُتَعَلِّمَ عَلَى وَعْيٍ دَائِمٍ بِالمَعْلُومَاتِ المُقَدَّمَةِ لَهُ دَاخِلَ النَّصِّ وَرَبْطِهَا رَبْطًـا إِيجَابِيًّـا مَعَ خَلْفِيَّتِهِ الثَّقَافِيَّةِ؛ لِيَصِلَ إِلَى مَعَانٍ جَدِيدَةٍ وَاِسْتِنْتَاجَاتٍ يُمْكُنُ تَطْبِيقُهَا، وَمِنْ هُنَا تَكْمُنُ أَهَمِّيَّـةُ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ فِي كَوْنِهَا وَسِيلَةً لِتَنْمِيَةِ تَفْكِيرِ المُتَعَلِّمِ، وَتَوْسِيعِ لِقُدْرَتِهِ العَقْلِيَّـةِ، فَـالمُتَعَلِّمُ لَـيْسَ مُسْتَقْبَلًا سَلْبِيًّا لِلمَعْلُومَاتِ الوَارِدَةِ بِالنَّصِّ الأَدَبِيِّ بِقَدْرِ مَا هُوَ بَاحِثٌ ومؤول لَمَّا يَقْرَأُ.

ولقد أكَدتْ نَتائجُ دِراسَاتٍ مُعَـاصِرةٍ مثـل دِرَاسَـةِ (أبـو عكـر، 2009)، و (أحمـد، 2009)، و (الأحمـدي، 2012)، و (الزينـي، 2014)، و (السـمان، 2014)، و (السـيد، 2015)، و (إسـماعيل، 2015)، و (خطاب، 2015) و (أحمد، 2016)، و (شعيب، 2016) عَلَى أنَّ قِرَاءَةَ النُّصُوصِ الأدبيَّـةِ تَجَاوَزتْ عَمليَّةَ المَسْحِ البَصَرِيِّ للنَّصِّ، وتَخَطَّـتْ حُـدُودَ التَّفْسِـيراتِ المُعْجميَّـة لِكَلماتِـه، ومَعَانِيـه المُبَاشِرة الدَّلالة، وأصْبَحَتْ قِراءةُ النُّصُوصِ الأدَبيَّة قِراءَةً وَاعيَةً تَتطلَّبُ قَدرًا مِـن الإبْـدَاع وَإعَـادَةِ صِيَاغَة النَّصِّ من جديدٍ، واكْتِشَافِ قُدرةِ القَارِئ عَلى سَبْرِ أغْـوَارِه مـن نَاحِيـةٍ، واسْـتنْبَاط المعَـانِي الضِّمنيَّةِ المَسكُوتِ عنْها مِن نَاحِيةٍ أخْرَى.

وَالقِرَاءَةُ الإبْدَاعِيَّةُ بِوَصْفِهَا إِحْدَى نَوَاتج التَّعَلُّمِ لِلتَّرْبِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ المَقْصُـودَةِ لَا تَكْتَفِـي بِجَعْـلِ المُتَعَلِّمِ مستوعبًا فَقَطْ لَمَّا يَقْرَأُ وَنَاقِـدًا لَـهُ فَحَسَـبَ، بَـلْ تَتَعَـدَّى ذَلِـكَ صَـوْبَ التَّعَمُّـقِ فِي الـنَّصِّ المَقْرُوءِ، والسَّعي لِإِيجَادِ عَلَاقَاتٍ وَرَوَابِطَ جَدِيـدَةٍ بَـيْنَ أَفْكَـارِهِ وَمُكَوِّنَاتِـهِ، وَإِبْـرَاز حُلُـولٍ مُتَنَوِّعَـةٍ لِلمُشْكِلَاتِ الَّتِي يَطْرَحُهَا النُّصُّ الأَدَبِيُّ. وَيُؤَكِّدُ ذَلِكَ مَا جَاءَ مِنْ مُسْتَوَيَاتٍ مِعْيَارِيَّـةٍ حَـدَّدَتْهَا لَجْنَـةُ المَنْهَجِ وَنَوَاتُج التَّعَلُّمِ ضِمْنَ مَشْرُوعِ إِعْدَادِ المَعَايِيرِ القَوْمِيَّةِ بِمِصْرَ وَالَّتِي رَكَّـزَتْ عَـلَى نَـوَاتِج تَعَلُّـمٍ

خَاصَّةٍ بِدرَاسَةِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ مِنْهَا " أَنَّ يَبْتَكِرَ الطَّالِبُ مِمَّا يَقْرَأُ أَفْكَارًا جَدِيـدَةً يُقَدِّمُهَا إِلَى زُمَلَائِـهُ، وَأَنَّ يَقْـتَرِحَ حُلُـولًا مُتَعَـدِّدَةً لِلمُشْـكِلَةِ، وَاقْـترَاح تَطْبِيقَـاتٍ مُسْـتَقْبَلِيَّةٍ لِأَفْكَـارِ الكَاتِبِ، وَالاسْتِشْهَاد بِأَمْثِلَةٍ مِنْ خِبْرَاتِ الطَّالِبِ السَّابِقَةِ فِي تَأْيِيدٍ أَوْ رَفْـضِ أَفْكَـارِ الكَاتِـبِ" (وِزَارَةُ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمُ، 2006: 37).

وَإِذَا كَانَتْ التَّرْبِيَةُ اللُّغَوِيَّةُ المُعَاصِرَةُ تُكَرِّسُ لِفِعْلِ الحُرِّيَّةِ وتُعَزِّزه، وَهِيَ فِي نِهَايَةِ الأَمْرِ تَهْدُفُ بِإِجْرَاءَاتٍ مُخَطَّطَةٍ لِإِكْسَابِ المُتَعَلِّمِ آلِيَّات المُشَارِكَةِ فِي النَّسَـقِ الاجْتِمَاعِـيِّ اللُّغَـوِيِّ، فَـإِنَّ القِـرَاءَةَ الإِبْدَاعِيَّةَ تَعَدُّ تَجْسِيدًا مُطَابِقًا لِفِعْلِ الحُرِّيَّةِ الذِّي تُرَكِّـزُ عَلَيْـهِ التَّرْبِيَـةُ اللُّغَوِيَّـةُ المُعَـاصِرَةُ، كَوْنُهَـا تَضْمَنُ تَفَاعَلَ القَارِئِ مَعَ النَّصِّ المَقْرُوءِ تَفَاعُلًا وَاعِيًا يَسْتَخْدِمُ مِنْ خِلَالِهِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ الإِبْدَاعِيِّ، فَيَقُومُ بِإِنْتَاجِ اِحْتِمَالَاتٍ عَقْلِيَّةٍ مُتَنَوِّعَةٍ، وَيَطْرَحُ عَلَاقَـاتٍ وَتَرَاكِيـبَ مُتَعَـدِّدَةً وَأَصِـيلَةً، مُعْتَمَـدًا فِي ذَلِكَ عَلَى المَعْلُومَاتِ والطُّروحَاتِ الوَارِدَةِ بِالنَّصِّ بَعْدَ صَهْرِهَا بِخِبْرَاتِ القَارِئِ السَّابِقَةِ فِي إِطَارٍ مِـنْ الطَّلَاقَةِ وَالمُرُونَةِ وَالأَصَالَةِ وَالتَّوَسُّعِ (مُحَمَّد وَطَه، 2004؛ أَبُو لبن، 2016: 27؛ السَّهْم، 2017: 84).

وَكَمَا كَانَتْ القِرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّةُ مَظْهَرًا أَصِيلًا مِنْ مَظَاهِرِ التَّرْبِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ المُعَـاصِرَةِ، فَإِنَّهَـا تُمَثِّـلُ أَيْضًا جُزْءًا مَهْمًا مِنْ أَجْـزَاءِ مَنْظُومَـةِ تَعْلِـيمِ اللُّغَـةِ ؛ حَيْـثُ اِسْـتَحَالَتْ القِـرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّـةُ ضَرُورَةً يَحْتِّمُهَا المَشْهَدُ العَالَمِيُّ، وَأَصْبَحَتْ وَسِـيطًا رَئِيسًـا لِإِيجَـادِ حُلُـولٍ مُبْتَكَـرَةٍ لِلمُشْـكِلَاتِ المَعْرِفِيَّـةِ، وَخُطْوَةً فَعَّالَةً لِإِعْدَادِ جِيلٍ مِنْ المُبْدِعِينَ يَجْعَلُ النَّصَّ الأَدَبِيَّ مُصَدَّرًا لِلتَّفْكِيرِ، وَيُضِيفُ إِلَيْـهِ أَفْكَـارًا مُتَنَوِّعَةً وَفَرِيدَةً.

وَتَعْتَبِرُ القِرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّةَ قِرَاءَةً رِيَادِيَّةً، وَقِرَاءَةً قَائِـدَةً أَيْضًـا، فَـيَرَى (يُـونُس، 2014: 184) أَنَّ اِحْتِلَالَ القِرَاءَةِ مُرَكَّـزًا مَرْمُوقًـا فِي مَجَـالِ الدِّرَاسَـاتِ التَّرْبَوِيَّـةِ يَرْجِـعُ إِلَى كَوْنِهَـا "المَـدْخَلَ الـرَّئِيسَ لِلتَّعَلُّمِ، وَالمَدْخَلَ الرَّئِيسَ لِرَقِّي الشُّعُوبِ بَلْ وَرَفَاهِيَتِهَا، بَلْ وَلِارْتِبَاطِ القِرَاءَةِ بِكُـلِّ نَشَـاطٍ إِنْسَـانِيٍّ، بَلْ وَلِارْتِبَاطِ الرِّيَادَةِ فِي المُجْتَمَعِ المُعَاصِرِ بِالقِرَاءَةِ، فَالشَّعْبُ القَارِئُ هُوَ الشَّعْبُ القَائِدُ".

وَتَدْرِيبُ طُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ عَلَى اِسْتِخْدَامِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ مِنْ أَجْلِ تَنْمِيَتِهَا يَتَوَافَقُ مَعَ المُبَادَرَاتِ القِرائيَّةِ العَرَبِيَّةِ وَمِنْهَا مُبَادَرَةِ "تَحَدِّي القِرَاءَةَ العَرَبِيّ" الَّتِـي أُطْلَقهَـا الشَّـيْخُ مُحَمَّـد بِـنْ رَاشِدٍ آل مَكْتُوم حَاكِمُ دُبَيّ مِنْ حَيْثُ إِنْ كِلْتَـيْهِمَا ـ القِـرَاءَة الإِبْدَاعِيَّـة وَالمُبَـادَرَة ـ تَسْـعَيَانِ إِلَى إِنْتَـاجِ مَعْرِفَـةٍ جَدِيـدَةٍ فِي كِيَـانِ الـنَّصِّ الأَدَبِيِّ. وَهَـذِهِ القِـرَاءَةُ المُغَـايِرَةُ لِلقِـرَاءَاتِ التَّقْلِيدِيَّـةِ تَسْـمَحُ بِتَعَـدُّدِ

الاِجْتِهَادَاتِ وَفْـقَ اِخْتِيَـارَاتِ القَـارِئِ وَقُدْرَتِـهِ عَـلَى التَّفْسِـيرِ وَالتَّحْلِيـلِ وَالتَّعْلِيـلِ، وَتُجَـاوِزُ البِنْيَـةَ السَّطْحِيَّةَ لِلنَّصِّ وُصُولًا إِلَى البَحْثِ عَـنْ المُكَوِّنَـاتِ الفَاعِلَـةِ لِلبِنْيَـةِ العَمِيقَـةِ الدَّالَّـةِ (القسـنطيني، 2009: 35).

وتشير نَتَائِجُ دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِن (الغامدي، 2011)، (إسماعيل، 2013)، (حفني، 2013)، (الزينـي، 2014)، (محمـود، 2015)، (القـرني، 2016)، (الحايـك، 2016) إِلَى أَنَّ القِـرَاءَةَ الإبدَاعيَّـة مِـن أعـلَى مُسْتويات القراءة ومَراتِبِهَا، وتُمثِّل أهَمِيَّةً كَبِيرةً لَدى طُلابِ المَرْحَلَـةِ الثَّانَوِيَّـةِ ؛ حَيـث تُسـاعِدهم فِي إِنْتَاجِ علاقَاتٍ مَعرفيَّةٍ جدِيدَةٍ مِن المَعلُومَاتِ الرَّاهِنَةِ والخِبْرات السَّابِقَة، وتَجعَلهم أَمَامَ خيَارِ إِضَـافةِ أَفْكارٍ جَدِيدةٍ إلى النَّصِّ المَقرُوءِ، وأضَـافتْ نتَـائجُ الدِّرَاسَـاتِ السَّـابِقةِ إِلَى أَنَّ تَـدْرِيبَ الطُّـلاب عَـلى مَهَاراتِ القَراءَةِ الإبْدَاعيَّة سَاعَدَهُم عَلى التَّعمُّقِ فِي النُّصُوصِ المَقْروءَةِ فَضْلا عَن تَنْميـةِ مَهَـاراتِهم فِي طَرحِ الأَسْئلَةِ المُسْتمِرةِ حَول النَّصِّ. وأَنَّ مُحاولةَ تَنمِيةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإبْدَاعيَّةِ لدَى طُلابِ المَرحَلـةِ الثَّانَويةِ انعَكَسَتْ علَى القَارئِ بجعلِه مُنفَتحًا علَى عَالمِ الصَّفحَةِ المَطْبُوعـةِ بِثرائِهَـا، ويُعِيـد النَّظَـرَ فِي كُلِّ مَا هُو مألُوف، ويَبذل فِي النَّصِّ المُقْرُوءِ ما يَقُوده إِلَى أَصَالَةِ التَّفكِيرِ.

وبالرُّغمِ مِنْ الجُهُودِ الَّتِي تَبْذُلُهَا وَزَارَةُ التَّرْبِيَةِ والتَّعْلِـيم بِمِصْرَ لِرَفْـعِ كِفَايَـاتِ مُعَلِّمِـي اللُّغَـةِ العَرَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، وَبِرَغْمِ الجُهُودِ الإِيجَابِيَّةِ المَبْذُولَةِ فِي إِعْدَادِ سِلْسِلَةِ كُتُبِ اللُّغَـةِ العَرَبِيَّـةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ (هَيَّا لِلإِبْدَاعِ) وَمَا تَتَضَمَّنُهُ مِنْ مَنَاشِط مُتَمَيِّـزَةٍ لِتَنْمِيَـةِ المَهَـارَاتِ اللُّغَوِيَّـةِ لَـدَى المُتَعَلِّمِينَ، وَكَذَلِكَ تُعَدُّد الدِّرَاسَاتِ وَالبُحُوثِ الَّتِي اِسْتَهْدَفَتْ تَنْمِيَةَ مَهَـارَاتِ القِـرَاءَةِ بِوَجْـهٍ عَـامٍّ، وَالقِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ بِوَجْهٍ خَـاصٍّ، إِلَّا أَنَّ الوَاقِـعَ التّـدريسِيَّ لَا يَفِـي بِوُجُـودِ ثَمَّـةَ عَلَامَـاتٍ فَارِقَـةٍ فِي تَعَامُلِ الطُّلَّابِ مَعَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ لَاسِيَّمَا تِلْكَ العَلَامَات الَّتِي تُشِيرُ إِلَى قِرَاءَةِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّـةِ قِـرَاءَةً إِبْدَاعِيَّةً بِصُورَةٍ تَتَجَاوَزُ الفَهْمَ السَّطْحِيَّ أَوْ الوُقُوف عِنْدَ حُدُودِ الجَوَانِبِ الجَمَالِيَّةِ فِي النُّصُوصِ. بَلْ إِنَّ الوَاقِعَ التّدريسِيَّ الصَّفِيَّ يُؤَكِّدُ عَلَى أَنْ تُعَامُلَ المُعَلِّم وَطُلَّابه مَعَ المُحْتَوَى المَقْرُوءِ لَا يَزَالُ يَقِفُ عِنْدَ حُدُودِ المُسْتَوَيَاتِ الدُّنْيَا الَّتِي لَا تَتَخَطَّى مَعْرِفَةَ مَعَانِي المُفْرَدَاتِ الَّتِـي تَبْـدُو مُبْهَمَـةً فِي الـنَّصِّ دُونَ اِسْتِخْدَامِهَا اِسْتِخْدَامًا لُغَوِيًّا تواصُـلِيًّا، وَمَعْرِفَـة مُظَـاهِرِ الجَـمَالِ الفَنِّـيِّ فِي الأُسْـلُوبِ وَالصُّـوَرِ وَالتَّرَاكِيبِ البَلَاغِيَّةِ.

فِي الوَقْتِ الذِّي أَكَّدَ فِيه كلٌّ مِن كُون (Cone,1994)، و هولـدن (Holden,2004)،

وجلين (Gleen,2010) على ضَرُورَةِ تَجَاوُزِ المَفْهُومِ الضَّيقِ للقِراءةِ الصَّفيَّةِ، وأهَمِّيَّة رفْعِ مُستَوى القِراءة لدَى المُتَعلمين لتَصِلَ إلى المُسْتَوى الإبْدَاعِيِّ والتَّفَاعُلِ الإيجَابِي مع النَّصِّ المَقرُوءِ، وتأسِيسًا علَى ما تَقدَّمَ يُمكن القَول بأنَّه مِن الضَّرُورِي البَحث عن آليَّاتٍ جَدِيدةٍ تسهم في تَحقيقِ هذا التَّفاعُل الإيجَابِيِّ بين المُتَعلِّم والنَّصِّ وصُولا لمُسْتوى القِراءَةِ الإبداعيَّة، كمَا أنَّ عَددًا من التَّربَويين لايزالوا يُؤَكِّدون على أنَّ المُمَارسَات التَّربوية في تدرِيسِ النُّصُوصِ الأدَبِيَّة لا تثير اهتِمَامَ الطُّلابِ، ولا تَتَحدَّى تفكيرهم وقد عَبَّرُوا عن قَلقِهم من ضَعفِ قُدْرَةِ الطُّلابِ على القِراءَةِ الإبْدَاعِيَّة نتيجة تَعلُّمِهم النُّصُوصِ الأدَبيَّة بِطرائِق تَقْليديَّةٍ.

وَلِمَا كَانَتْ القِراءَةُ الإبْدَاعِيَّةُ عَمَلِيَّةً مُتعَدِّدَة المَرَاحِلِ وَالخُطُوَاتِ، وَمُتَنَوِّعَةَ المَهَارَاتِ وَالمُؤَشِّرَاتِ السُّلُوكِيَّةِ الدَّالَّةِ عَلَيْهَا وَتَتطَلَّبُ التَّوَسُّعَ فِي القِرَاءَةِ حَوْلَ النُّصِّ، فَإِنَّ هَذَا التَّنَوُّعَ وَذَلِكَ التَّعَدُّدَ يَقْتَضِيَانِ وَجُودَ اِسْتِرَاتِيجِيَّةِ تَدْرِيسٍ تَمَكُّن المُتَعَلِّمَ مِنْ التَّفْكِيرِ وَالتَّعَمُّقِ فِي النُّصِّ الأَدَبِيِّ المَقْرُوءِ، وَأَنَّ يُضِيفَ مِنْ خِبْرَاتِهِ إِلَى مَا يَقْرَأُ، وَتُتِيحُ لَهُ الفُرْصَةَ لِاِسْتِثَارَةِ الأَفْكَارِ الجَدِيدَةِ وَطَرْحِ الأَسْئِلَةِ السَّابِرةِ، وَقَدْ يَتَحَقَّقُ ذَلِكَ حِينَمَا تَسْتَنِدُ اِسْتِرَاتِيجِيَّةُ التَّدْرِيسِ عَلَى نَظَرِيَّةٍ أَدَبِيَّةٍ ذَات مَلَامِحَ وَإِجْرَاءَاتٍ تَمَكُّن مِنْ تَنْفِيذِهَا بِصُورَةٍ فَعَّالَةٍ.

وَتُعَدُّ نَظَرِيَّةُ التَّلَقِّي مِنْ نَظَرِيَّاتِ مَا بَعْدَ البِنَائِيَّةِ فِي نَقْدٍ وَتَحْلِيلِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ، وَالَّتِي تَهْتَمُّ بِشَكْلٍ رَئِيسٍ بِالبَحْثِ عَنْ المَعَانِي وَالدَّلَالَاتِ الكَامِنَةِ وَرَاءَ الأَلْفَاظِ وَالتَّرَاكِيبِ وَالجَمَلِ دَاخِلَ النَّصِّ، وَالكَشْف عَنْ مَنْطِقِيَّةِ عَرْضِ المَعْلُومَاتِ دَاخِلَ النَّصِّ، وَمَدُّي اِتِّسَاقِهَا وَتَسَلْسلِهَا تَعْبِيرًا عَنْ أَفْكَارِ النَّصِّ المَقْرُوءِ، وَوَفْقًا لِنَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فَإِنَّ القَارِئَ لَمْ يَعُدْ مَنُوطًا بِالبَحْثِ عَنْ المَعْنَى بَلْ بِبِنَائِهِ وَوَصْفِ مَا لَا يَرَاهُ النَّصَّ نَفْسُ (زِمَام، 2013: 1447).

ولعلَّ ما فَتَح البَاب لِظهورِ مَنْهَجَيةٍ تُعالجُ النصَّ الأدَبيَّ ـ نَظريَّة التَّلقي ـ هو حُضُور النَّقدِ القَائِم على التَّمرْكُزِ النَّصِّيِّ الذي أبْعدَ الذَّات القَارئةِ الفَاعلَة عن حُدودِ النَّصِّ، وهذا ما أشَارَ إليه (خضر، 1997: 134) بأن مَنْهَجيَّات مَا قبل نَظريَّةِ التَّلقِّي غفَلتْ عن الدَّورِ الإبْدَاعيِّ للقَارئ في تَناوله للنَّصِّ الأدبِيِّ، وقصرتْ النَّظرة عَلَى المُنجَزِ اللُّغَويِّ. فكانتْ نَظريَّة التَّلقِّي التي قَدَّمَها هانس روبرت ياوس (Hans Robert Jauss) بَديلا مناسبًا لِبناءِ أفقٍ جديدٍ للتَّعامُلِ مع النُّصُوصِ الأدَبِيَّةِ يرتكز علَى القَارئ وتغير دَورِه من متلقٍ سَلبيٍّ إلَى قَارئٍ فَاعلٍ في إعَادَةِ تَشْكِيلِ النَّصِّ الأدبيِّ وبنَاء مَعَانِيه. وتَرجع جُذُورُ هذه النَّظريَّةِ إلى سِتينيات القَرنِ العِشْرين من مَدرسَةِ

كونستانس للدِّراسَاتِ الأدبيَّـةِ Constanz School of Literary Studies في جُنـوبِ ألمَانيـا مِـن أجلِ تَوجِيهِ الاهْتِمَامِ إلى المُتلَقِّي الفَعَّالِ ؛ بهدفِ كَشْفِ الدَّورِ الذي يَلعبه في عَمليَّةِ القِراءةِ.

وَلَقَدْ قَدَّمَ ياوس (Jauss) بَعْضَ المَفَاهِيمِ وَالآلِيَّاتِ القِرائيَّـة الَّتِـي يُمكِـن أَنْ يُمَارِسَـهَا القَـارِئُ وَيَسْتَخْدِمَهَا فِي أَثْنَاءِ تَنَاوُلِهِ لِلنَّصِّ الأَدَبِيِّ مِثْلَ أُفْقِ التَّوَقُّعِ الذِّي يِعَدّ أَدَاةً أَسَاسِيَّةً فِي عَمَلِيَّـةِ قِـرَاءَةِ النَّصِّ الأَدَبِيِّ وَتَأْوِيلِهِ بِحَيْثُ يَسْمَحُ بِتَحْدِيدِ القِيمَةِ الجَمَالِيَّةِ لِلنَّصِّ وَوَصْفِ المَقَايِيسِ وَالمَعَايِيرِ الَّتِي يَسْتَخْدِمُهَا القَارِئُ فِي الحُكَمِ عَلَى النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ. وَالسُّؤَالُ وَالجَوَابُ، حَيْثُ لَا يُمْكِنُ فَهْـمُ الـنَّصِّ الأَدَبِيِّ إِلَّا إِذَا فَهِمْنَا السُّؤَالَ الذِي يُجِيبُ عَنْهِ هَـذَا العَمَـلُ، فَكُـلُّ قِـرَاءَةٍ لِلعَمَـلِ الأَدَبِيِّ عِبَـارَةٌ عَـنْ سُؤَالٍ وَجَوَابٍ مَعَ هَذَا العَمَلِ. وَمِنْ مَفَاهِيمِ النَّظَرِيَّةِ المَسَافَة الجَمَالِيَّـة التِـي تَعْنِـي المَسَـافَةَ بَـيْنَ أُفْقِ التَّوَقُّعِ وَالنَّصِّ الأَدَبِيِّ، وَبِـين مَـا تُقَدِّمُـهُ التَّجْرِبَـة الجَمَالِيَّـةُ السَّـابِقَةُ مِـنْ أَشْـيَاءٍ مَأْلُوفَـةٍ. أَمَّـا مُصْطَلَحُ الفَجَوَاتِ أَوْ الثَّغْـرَاتِ الـذِي قَدَّمَـهُ يـاوس فِي إِطَـارِ نَظَرِيَّتِـهُ فَيُشِـيرُ إِلَى عَمَلِيَّـةِ مُشَـارَكَةِ القَارِئِ فِي إِنْتَاجِ النَّصِّ، وَأَنَّ النَّصّ بِمَا يحتويه مِـنْ مُخَطَّطَـاتٍ وَرُؤًى مُخْتَلِفَـةٍ يَحْتَـاجُ إِلَى شِـئ مَـا يَرْبُطُهَا لِكَيْ يَظْهَر المُدْرَكُ الجَمَالِيُّ. (Jauss,1989:223 - 230).

وَلَقَدْ أَصْبَحَتْ بُحُوثُ التَّلَقِّي فِي وَاقِعِنَا المُعَاصِرِ كَمَا يُشِيرُ كُلٌّ مِنْ (عِزْ الدِّين، 2002: 605) وَ (الرحمـوني، 2010: 26) مَطْلَبًـا رَئِيسًـا فِي دِرَاسَـاتِ التَّرْبِيَـةِ؛ نَظَـرًا لِتَرْكِيزهَـا عَـلَى فِكْـرَةِ التَّفَاعُـلِ الدِّينَامِيكِيِّ الَّذِي يَرْبُطُ القَـارِئَ بِـالنَّصِّ، وَالمُنَافَسَـة الضِّـمْنِيَّة بَـيْنَ الـوَعْيِ الكِتَـابِيِّ وَالـوَعْي الـنَّصِّيِّ لِلقَارِئِ، وَهِيَ مُنَافَسَةٌ ذَات مُسْتَوَيَاتٍ، فَالقَارِئُ هُنَا لَا يَبْدُو أَقَلَّ قَدْرًا أَوْ قُدْرَةً مِـنْ الكَاتِـبِ عَـلَى فَهْمِ النَّفْسِ الإِنْسَانِيَّةِ وَالعَالَمِ مِنْ حَوْلِهَا، وَأَنَّ هَذِهِ النَّظَرِيَّةَ ـ التَّلَقِّـي ـ تَجْعَـلُ القَـارِئَ / المُـتَعَلِّمَ مِحْوَرًا لِلنَّصِّ الأَدَبِيِّ وَتَحْرِصُ عَلَى مُشَارَكَتِهِ وَإِيجَابِيَّتِهِ دَاخِلَ النَّصِّ وَخَارِجِهِ أَيْضًـا، وَتَجْعَلُـهُ أَحْيَانًـا أُخْرَى شَرِيكًا لِلمُؤَلِّفِ فِي إِنْتَاجِ النَّصِّ.

وَوِفقًا لنَظَرِيَّةِ التَّلقِّي فإنَّ المُتعلمَ يتطلّب منـه أدَاء نشَـاطٍ قِـرائيٍّ يَتَضـمَّن اسْـتنتاجات غـير مَوجُودَةٍ في النَّصِّ مُباشَرة، وأنْ يَربطَ بين المُتغيراتِ المَوجُودةِ في الـنَّصِّ أو الإشْـكاليَّة المَطْروحَـة فِي المَوضُوعِ القِرائِيِّ التي تُحتِّم على القَارئ قِراءةَ الـنَّصِّ الأدبِيِّ قـراءة متأنيـة لسَـبرِ أفكَـارِه ـ الـنَّصّ ـ الصَّريحَة والضِّمنية اعتِمادًا على خِبْرته السَّابقة بالأجناس الأدبية ومعرفة السابقة ومـا لديـه مـن مَهَارات قرائيَّةٍ وآلياتٍ تمكِّنه من إعَادَةِ بنَاء المَعنَى.

فالقَارِئ هُنا قبل شُروعِه فِي القِراءةِ لا يكون ذِهنه مُجرد صَفحةٍ بَيضاء تنطَبع عليها مُتواليات النَّصِّ، بل كما يَرى (بنحدو، 2000: 401) فَضاء تعتمِل فيه جُملةٌ من الأسئلةِ والاستفساراتِ حَول النَّصِّ الأدَبِيِّ، وبتَفَاعله الشَّكلي والمَضْمُونِي مع نُصُوصٍ أخرى، وحين يشرع بالقِراءة فَهو ينتظر من النَّصِّ أن يجيبَ عن أسئلتِه تلك. كما يشير (شحاتة، 2016: 29) إلى أنَّ آلياتِ القراءةِ طبقًا لنظريَّةِ التَّلقِّي تنبئ عن قُدرةِ القَارئ على تَلقِّي النَّصِّ الأدَبِيِّ ومِن ثم فَهمه واسْتيعَابه، وأنَّ النَّصَّ وفقًا لِهَذه الآليَّاتِ القِرائيَّةِ لا يفرض مَعْنىً وَاحدًا عَلَى القَارِئ، ولكِن الأخِير ـ القَارئ ـ هو الذِّي يُؤول مَعانِي النَّصِّ من خِلال رَبطِ بِنيةِ مَعرفةِ النَّصِّ بِبنْيتِه المَعرفيَّةِ وما تحتويه مِن تَصوراتٍ ذهنيَّةٍ وخَلفياتٍ ثقافيَّةٍ واجتمَاعيَّة، ولذلك فإنَّ معَاني النَّصِّ ليست مًتضمنة دَاخِل النَّصِّ، بل تنشأ من خلالِ التَّفاعل المُستَمر بين النَّصِّ والقَارِئ.

ويُمْكن تَأكِيد العلاقَة بين القراءةِ الإبْداعِيَّة ونَظَرِيَّة التَّلقي بآلياتها في مُعالَجَةِ النَّصِّ الأدَبِي في أنَّ النَّصَّ الأدبيَّ لا يتطور بِإرادةِ المُؤلِّفِ وحده، كما أنه ليس بنيةً مُنْعزلةً ومُستقلةً تُشكِّل نسقًا منفردًا، بل إنَّ قَضيَّةَ تَطورِ الأجْنَاسِ الأدبيَّة تَخضع لِمؤثرٍ كبيرٍ وهو المُتلقي الذِّي يطْرح باسْتمرار أسْئلَةً مُتجَدِّدةً علَى النَّصِّ الأدَبِيِّ. و يُمكن تأكيد العلاقةِ بين القراءةِ الإبْداعيَّةِ والتَّفكيرِ الإبْدَاعِيِّ كما يُشِير (أبو لبن، 2016: 37) حَيث إنَّ " تَقديمَ عِدَّة عَناوين لِدرسٍ معين أو نَصٍّ مَقروءٍ، يعد نُموًا في الطَّاقَةِ الفكريَّة، والتَّعبِير عَن فكرةٍ مُعيَّنَةٍ بِجُمَلٍ وتَعبِيراتٍ متَعددة تُسَمَّى طَاقةً تعبيريَّةً، وكذلك تقديم أكبر عَددٍ مِن المُترادِفَاتِ أو المُتضَادَات للَّفظَةِ بعينِها يعد طَاقة تَدَاعي، وتناول مُشكلة عرضَهَا الكَاتب من زَوايا مُتعددةٍ يُعَد نُمُوًا في المُرونَةِ.

بَيْنَمَا يَرَى (شولز، 1994: 25) أَنَّهُ مِنْ الضَرُورِيِّ عَدَم إعْطَاءِ المُتَعَلِّمِينَ أَيَّة تأويلاتٍ جَاهِزَةٍ فِي دِرَاسَتِهِمْ لِلنُّصُوصِ، بَلْ يَجِبُ أَنْ يَقُومَ المُتَعَلِّمُونَ بِهَذِهِ التَّأويلات بِأَنْفُسِهِمْ، وَأَنَّ إِنْتَاجِيَّةَ الطُّلَّابِ القرائيَّة لِلنُّصُوصِ تُعَدّ تَتْوِيجًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وضَرُورة وُجُودِ تَطبِيقاتٍ مباشرةٍ لنظريَّةِ التَّلقِّي فِي المُمَارسَاتِ التَّربويَّةِ لِتَنْمِيَةِ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ.

ولقَد أشَارت نَتَائِجُ دِراسَات كلٍّ مِن (محمد، 2007)، و سميث (Smyth,2009)، وونج (Wang,2011)، و كيرندل وكورديجل (Kerndle & Kordigel ,2012)، و (أحمد، 2016) إِلَى أَنَّ مُقَارِبَةَ التَّدْرِيسِ الَذِّي يَسْتَهْدِفُ اِسْتِخْدَامَ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي تَدْرِيسِ النُّصُوصِ القِرائيَّة وَالتِي تَضَمن إِشْرَاكَ المُتَعَلِّمِينَ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لَدَيْهِمْ، لَمَّا يَقُومُ بِهِ

المُتَعَلِّمُونَ مِنْ حِوَارٍ وَمُنَاقَشَةٍ مَعَ النَّصِّ نَفْسِهِ، وَخَلْق حَالَةٍ مِنْ التَّفَاوُضِ وَالمُعَارَضَةِ مِنْ جَانِبِ القَارِئِ لِلنَّصِّ، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ القِرَاءَةَ هُنَا تُصْبِحُ إِبْدَاعًا آخَرَ لِلنَّصِّ، بِمَعْنَى أَنَّهَا لَيْسَتْ قِرَاءَةً سَلْبِيَّةً، بَلْ إِنَّ القَارِئَ يُفَسِّرُ مَعَانِيَ النَّصِّ ويؤوله مِنْ خِلَالِ حِوَارٍ مَعَ خَلْفِيَّتِهِ الثَّقَافِيَّةِ وَتَجَارِبِ الحَيَاةِ الشَّخْصِيَّةِ لَهُ.

وَلِكَي تُنمى مَهَارَاتُ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لِطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، فَإِنَّ ذَلِكَ يَسْتَلْزِمُ نَوْعِيَّةً مُعَيَّنَةً مِنْ اسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّدْرِيسِ الفَعَّالَةِ الَّتِي تَسْتَنِدُ عَلَى نَظَرِيَّةٍ أَدَبِيَّةٍ تَتَضَمَّنُ آلِيَّاتٍ وَمُعَالِجَاتٍ، وَتَعْتَمِدُ عَلَى الدَّوْرِ النَّشِطِ لِلمُتَعَلِّمِ، بِحَيْثُ يَكُونُ مِحْوَرًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الصَّفِيَّةِ مِنْ نَاحِيَةٍ، وَمِحْوَرًا رَئِيسًا فِي تَنَاوُلِ النَّصِّ الأَدَبِيِّ مِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى، الأَمْرُ الَّذِي يَتَطَلَّبُ ضَرُورَة بَنَّاء اِسْتِرَاتِيجِيَّةِ تَدْرِيسٍ تَسْتَهْدِفُ تَنْمِيَةَ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لِطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةُ.

وهنَاك ثَمَّة مُسَوِّغَات لِبنَاءِ اسْتراتيجِيةٍ مُقْتَرحةٍ في تَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبيَّةِ بالمَرحَلةِ الثَّانويَّةِ قائمَةٍ على فَنِّيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلَقِّي، مِنهَا الضَّعف الذَّي يُعاني منه معظمُ الطُّلابِ فِي مَهَاراتِ القِراءةِ الإبدَاعِيَّةِ، والذِّي أشَارتْ إليه كثيرٌ من الدِّرَاسَات والبُحُوثِ فِي مَجالِ تَعلِيمِ اللُّغَة العَرَبيَّةِ، كذلك ما قد تَشتَمل عليه الاستراتيجية المُقْتَرحة من إجراءات ومهَامٍ تسهم فِي تَحسِينِ مُسْتَوى أداءِ الطُّلاب فِي القِراءَةِ الإبداعيَّةِ، وهذه المَهام تستندُ إلى آليَّاتِ التلَقِّي التي تَضْمن إيجَابيتهم وتفاعُلهم مع النُّصوصِ الأدبيَّةِ. وأيضا تغيير النَّظْرةِ إلى القِراءَة مِن فَنِّ اسْتقبالٍ أُحَادِي الاتِّجَاه إلَى فنِّ اسْتقبالٍ وإنتاجٍ ثُنائي الاتِّجاهِ، فضلا عن دعَوات التَّربَويين إلى تنمية مَهاراتِ القِراءةِ الإبْداعيَّةِ وضرورتِها الرَّاهنَة.

مُصْطلَحَاتُ البَحْثِ:

ـ الاسْتِراتِيجيَّةُ المُقتَرحَةُ:

يقصد بها فِي البحث الحالِي مجموعة الإجراءاتِ والممارساتِ التي يتبعها معلم اللُّغةِ العربيَّة داخل الفَصلِ فِي أثنَاءِ تَدريسِ النُّصوصِ الأدبيَّةِ المقررةِ على طالبات الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوي للوُصُول إلى مُخرَجاتٍ فِي ضَوءِ الأهدافِ التي تم وضعها وهي تَنميةِ مَهاراتِ القراءةِ الإبدَاعيَّة ومؤشِّراتها السُّلوكيَّة، وذلك في ضوء فَنِّيَّاتِ نَظَرية التَّلقي الأدَبيَّة، وتتضمن الاسْتراتيجيَّةُ مَجمُوعةَ الأَسَالِيب والأنْشِطَة والوَسَائط التَّعليميَّة وأساليب التَّقوِيم التي تُسهم في تنميةِ مهَارات القِراءةِ الإبْدَاعيَّة.

ـ النُّصُوصُ الأدَبِيَّةُ:

يُقصد بهَا في البحث الحَالي قطع مُختارة مـن الـتراث الأدبي القـديم والمعـاصر يتـوافر فيهـا الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها أو القيم التي تنادي بها أو المعَاني التي تُوحي بها، وتعرض على طالبات الصف الثاني الثانوي من خلال كتاب " هيا للإبداع " ؛ لِتسهمَ في تَنميـةِ عقولهن وصَقل أذواقهن وتعميقِ فكرهن وتعزيزِ القِيم لديهن.

ـ نَظَرِيَّةُ التَّلَقِّي:

يقصد بها في البحث الحالي نظرية أدبية تعني التفاعل بـين القـارئ والبنيـة النصـية لتوليـد الدلالة واستنطاق النص وخفاياه، وتقوم على عدة مرتكزات رئيسـة هـي أفـق التوقـع، والسـؤال والجواب، والفجَوات أو الثَّغرات، والمسَافة الجمَاليَّـة، والتـي يمكـن توظيفهـا في بنـاءِ اسـتراتيجيةٍ مُقترحةٍ لتدريسِ النُّصُوصِ الأدَبِية للصفِّ الثَّاني الثَّانَوي.

ـ القِرَاءةُ الإِبْداعِيَّةُ:

يقصد بها عَمليَّة التَّفَاعُل بين القَارِئ والنَّصِ والتَّعمُّق فيه بهدفِ إعادةِ ترتيبِ أفكـارِه وسـبرِ أغوارِه، تعتمد فيها الطَّالبة على المَعلومَات المُقدمة إليها داخـل الـنص وخبراتهـا السـابقة رابطـة بينهما ؛ لتصلَ إلى معان واستنتاجات جديدة وحلول لمشكلات يمكن تعميمها، والوصول إلى أفكارٍ جديدةٍ مبتكرة لم تكن موجودة.

مَهَارَاتُ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ:

يقصد بها في البحْث الحَالي بأنها عدد من المهارات المنبثقـة مـن التفكـيرِ الإبـداعيِّ الطَّلاقـة والمرونَة والأصالة والتوسع، والمؤشرات السلوكية الدالة على كـل مهـارة رئيسـةٍ والمُدرجـة لقيـاس امتلاك طالباتِ الصف الثاني الثـانوي لمهـارات القـراءةِ الإبداعيَّـة والتـي تقـاس باختبـارِ القـراءةِ الإبداعيَّةِ.

الإِطَارُ النَّظَرِيُّ:

يهدِفُ هذا الجزء إلى استخلاصِ أسسٍ لبنَاءِ استراتيجِيةٍ مُقترحةٍ في تَدريسِ النُّصـوصِ الأدَبيَّـةِ قَائمة عَلى فَنيَّاتِ نَظريَّةِ التلَقي لِتَنميـةِ مهَـاراتِ القـراءةِ الإبداعيَّـةِ لـدى طالبـات الصـف الثـاني الثـانوي ؛ ولِتحقيـقِ هـذا الإجـراء يـتِم عـرض الإطـارِ النظـريِّ وفقـا لِمحـورين ؛ المِحـور الأول

ويستهدف بناءَ قائمةٍ بِمَهَاراتِ القراءةِ الإبداعية اللازمة لطَالباتِ الصفِّ الثاني الثَّانوي مـن خـلالِ تَحديد مفهومِ القراءةِ الإبداعيَّة وأهمية تَنميتها ومَهاراتها الرَّئيسَة، بينما يتناول المِحْورُ الثَّاني دَورَ فَنِّيَاتِ نظَريَّةِ التَّلقي في تَنميـةِ مهـاراتِ القـراءةِ الإبداعيَّـةِ مـن خـلال دِراسـةِ النُّصُـوصِ الأدَبيـةِ بالمَرَحَلةِ الثَّانَويةِ، وأبرز مفاهيم النظريةِ وفنياتها، وصولا إلى الإفَـادَةِ مـن هـذه الفَنِّيَّـاتِ في بنـاءِ استراتيجيةٍ مقترحةٍ لتنميةِ مَهَاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ لِطَالبات الصَّـفِّ الثَّـانِي الثَّـانوي. وفـيما يَـلِي تَفصيل ذلك:

المحوَرُ الأوَّلُ - تَنْمِيةُ مَهَاراتِ القِراءَةِ الإبْداعِيَّةِ لَدَى طُلابِ المرحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ:

ليسَ هناك فرعٌ من فروعِ المَعرفةِ قد حظِي بالبَحثِ العلمِيِّ القائِم على الملاحَظةِ والقيـاسِ والتجريبِ والتَّوصِيف كما حَظيتْ القراءَةُ، فهنَالك المِئات مِن البحـوثِ والدِّراسـات والطُّرُوحَـاتِ النَّظريةِ التي عالجت القراءة في مراحلِها المختلفة ؛ بحوث استهدفت تحليل عملية القراءة ذاتها، ودراسات في طرائق تدريسِها وقياس فاعلية استخدامِها، وبحـوث في المـادة المقـروءة مـن حيـث تَقويمِهَا وسُبلِ تطويرِهَا، وبحوث في نمو المهاراتِ القرائيَّةِ المختلفة وكيفية قياسها لدَى المتعلمـين. وبـذلك الاهـتمام تظـل القـراءة الوسـيلة الأهـم بـين مهـارات اللغـة ؛ لاسـتثارةِ طاقـاتِ العقـلِ وإمكاناتِه.

وفي المرحلةِ الثَّانَويةِ، تَحظَى القِراءةُ بقدرٍ عالٍ من الأهميَّةِ والاهتمامِ، لاسيما قراءة النصوص الأدبية، لذلك يـرى رابـرين وإيفيـز (Rabren & Eaves ,1999:36) أن طالـبَ المرحلـة الثَّانويـة تظهر لديه الحَاجَـة إلى تنميـةِ مهاراتِـه وميولِـه واتجاهاتِـه القرائيَّـةِ اللازمـة للاسـتعمال الفعـالِ لأوقاتِ فراغِهِ أو التَّوسُّع في مجالِ دراستِه، والقراءة هي الوسِيلة القَوية لإشباعِ هذه الحَاجة.

وقِراءةُ النصوص الأدبيَّة مُستوياتٌ ومراقٍ ؛ بَدْءًا من التَّرديدِ وتحريكِ اللِّسانِ، مـرورًا بـالفَهمِ السطحيِّ، وبحلِّ شفْرةِ النَّصِّ الأدبَيِّ ومحاولة فَهمِه وتحليلِه، ثم الوصول إلى إعـادة تركيبِـه وسـبرِ أغوارِه أو إنتاجِ نَصٍّ مُوازٍ للنَّص المقروء وهو ما يعرف بالقراءة الإبداعية. وهـذه القـراءة تقـتضي من القارئ الدُّخول مع النَّصِّ الأدبيِّ في عمليةٍ تفاعليَّةٍ تتناص مع مقـروءٍ ومخـزونٍ خـارج الـنَّصِّ. (مشبال، 2016: 72).

وهذه العملية التفاعلية تجعل القراءةُ في مستوياتها العليا تفتح المجال أمام ربـط الخـبراتِ

واكتشاف العلاقاتِ، واستخدام التفكيرِ والخَيالِ على نحوٍ واسعٍ لتَطويرِ خبراتِ الفرد وقُدراتِه، ومن هنَا تتَبدَّى العلاقةُ القَويَّةُ بين التفكيرِ والقِراءةِ ؛ باعتبارِ أنَّ القِراءةَ عملية تفكير في المقروءِ، وأنَّ التفكيرَ ينمو ويزداد ثراءً من خلالِ القراءة والاطِّلاعِ. وأمام التطور المعرفيِّ لمواضَعَةِ القِراءةِ ـ كعملية ـ ارتقتْ أهدافُ تعليمِها، واتسعتْ وظائفُها، فأصبحت تركز على الدرجات العليا من التفكير، وأدَّى ذلك إلى ظهورِ مُصْطَلحِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ التي تتطلب إجابةً فاعلةً تذهب لمَا وراء المعاني السَّطحية الحرفية ؛ لترقى بالمتعلمين إلى درجةِ الوعي والإدراكِ والإبْدَاعِ.

ولقد اجتهدَ البَاحِثون والتربويون فِي تحديدِ مُصطَلَحِ القراءةِ الإبداعيَّةِ، فعرَّفها مارتن (Martin ,1982: 2451) بأنها " عمليةٌ يتفاعل فيها القارئُ مع النصِّ المَقروءِ بحيث يصبح حساسًا لإدراكِ التناقض في المعلومات والبدائل المتَاحة، ويولد علاقات وتركيبات جديدة مُعتمدًا على المَعلومَات الوَاردة في النَّصِّ وعلى خِبراتِه السَّابقةِ وخيالِه فيضيف إلى مُحتَوى النَّصِّ ".

وعرفها (محمود، 2003: 157) بأنها " عمليةٌ عقليةٌ وجدانيَّةٌ مركبة تمكن القارئ من توليد المعاني والأفكار، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية متنوعة ومتداخلة، تتيح للقُدرةِ الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع والإبداع والتجديد، بما يمكن القارئ من التعمق في النَّصِ المقروءِ والإضافَة إليه وابتكار حلولٍ مبدعةٍ للمشكلة المقدمة في النصِّ ".

وعرَّفها (رسلان، 2005: 138) بأنَّها " عَمليةٌ يتحد فيها كل من الكاتبِ والقارئ لإنتاجِ شئٍ لم يكن موجودًا من قبل، فالقارئ حين يقرأ الرموز المكتوبة يستحضر المعنى الموجود في ذهنه معتمدًا على خبراتِه السَّابقةِ ".

ويعرِّفها (شحاتة، 2016: 221) بأنَّها " عملية تفاعل بين القارئ والنص، يعتمد فيها الطالب على المعلومات المُقدمة إليه داخل النَّص وخبراته السابقة، رابطا بينهما ؛ ليصلَ إلى مَعانٍ واستنتاجاتٍ جديدةٍ يمكن تطبيقها وكذلك يصل إلى أفكارٍ جديدةٍ لم تكن موجودةً ".

ومن خلالِ استقراءِ التعريفاتِ السابقةِ لمفهومِ القراءةِ الإبداعيةِ يمكن الإشارة إلى ثمة ملامح رئيسة للتعريفات السابقة، منها ما يلي:

1 ـ القراءة الإبداعيَّة عملية عقلية ووجدانية تعني التفاعل بين القارئ والنص تفاعلاً إيجابيا.

2 ـ تفاعل القارِئ بالنَّصِ يتصف بالعمقِ والتجديدِ والتَّأثُّر به والتأثير فيه.

3 ـ القراءة الإبداعية تشترط ربطَ الخِبراتِ السَّابقةِ للقـارئ بالمَعلومـاتِ الـواردةِ بـالنَّصِّ والـدمج بينهما.

4 ـ القراءة الإبداعيَّة تُعَد مُمارسَةً عَمليةً لاقتراحِ أفكارٍ جديـدةٍ وحلـولٍ مبتكـرةٍ لمشـكلاتٍ واردةٍ بالنصِّ المقروءِ.

وفي ضوءِ ما سبق يمكـن صِـياغة مَفهـومِ القـراءةِ الإبداعيَّـةِ في البَحـثِ الحـالي بأنَّهـا عَمليـةُ التَّفاعُل بين القَارئ والنَّص والتعمق فيه بهدفِ إعادةِ ترتيبِ أفكـارِه وسـبرِ أغـوارِه، تعتمـد فيهـا الطَّالبَةُ على المَعلومَاتِ المُقدَّمَة إليها دَاخـل الـنَّصِّ وخبراتهـا السَّـابقة رابطـة بيـنهما ؛ لتصـلَ إلى مَعانٍ واسْتنتاجاتٍ جديدةٍ وحُلولٍ لمُشكلاتٍ يمكن تعميمها، والوُصُول إلى أفكارٍ جديدةٍ مبتكرةٍ لم تكن موجودةً.

أهَميَّةُ القِرَاءَةِ الإبْداعِيَّة:

تُعدُّ القراءةُ الإبداعيَّةُ ترجمة عملية للتَّفكِير الإبداعيِّ، فهي التي تمكن القـارئ مـن تحقيـق رؤى جديدة، والذهاب إلى مَا وراء النَّصِّ، بجانب تمكينه من إنتاجِ شئٍ جديـدٍ داخـل الـنصِّ عـن طريقِ طرحِ الأسئلةِ حول المَعلُوماتِ الصَّريحَة والضِّمْنيَّة داخله (Jamie ,2007: 8).

ولقـد اجتهـدَ التَّرْبَويـون في تَحديـدِ أَهَميَّـةِ القِـراءةِ الإبداعيَّـةِ وبيـان ضَرورة تَنميتِهـا لـدى المتعلمين، ويمكن تَحديد هذه الأهميَّة فيما يلي (محمـد، 2004:24؛ سـعد، 2007: 93- 94 ؛ أبـو لبن، 2016: 36 ؛ شحاتة، 2016: 224):

1 ـ تطوير المتعلم من قارئٍ سلبيٍّ إلى قـارئٍ منـتجٍ مـن خـلالِ النظـرِ إلى مَـدلولاتِ الأفكـارِ والمعاني التي تتضمنها المواد القرائية.

2 ـ إدراك النَّقصِ في المَعلومَات الواردَة ومُحاولة إتمَامِهِ بما يراه مناسبًا.

3 ـ اتِّساع مواضع اسْتخدامِ المَعلوماتِ القرائيةِ في حياة المتعلم الشَّخصية والاجتماعية.

4 ـ غرس الثقة لدى المُتَعلِّمين مِن خِلالِ إضَافة أفكارٍ جديدةٍ إلى مُحتَوى النَّصِّ المَقروءِ.

5 ـ مُسَاعَدة المُتعلمِ على التَّعَمقِ في النَّصِّ المَقروءِ والتوصُّلِ إلى عِلاقاتٍ جَديدةٍ.

6 ـ منح القَارئ سُلْطَة الإبداعِ حينما يعبِّر عن النَّص وفق ما تناهى إليه في شعوره به.

مَهَارَاتُ القِرَاءةِ الإِبْدَاعِيَّةِ:

صَنَّفَ الباحِثُون مَهاراتِ القراءةِ الإِبْداعيَّة وفقًا لِمنظورين ؛ المَنظورِ الأولِ اهتمَّ بتحديدِ المهَاراتِ في ضوءِ مكونات النص المقروء وهي العنوان، والألفاظ، والأفكار، والأساليب، والصياغة، أي دون نسبتها إلى أبعادِ الإبداعِ وقدراتِه، أما المنظور الثاني فاهتم بتحديد مهاراتِ القراءةِ الإبداعية في ضوءِ هذه الأبعادِ والتي يمكن تحديدها في الطَّلاقةِ والمُرونَةِ والأصَالة والتَّوسُّعِ. ويقتصر البَحث الحالي على تحديد وتصنيف مهارات القراءة الإبداعيةِ وفقا للمنظور الثاني حسب أبعاد التَّفكير الإبداعي وقدراته ؛ حيث إن القراءة الإبدَاعية ترجمةٌ عمليةٌ للتَّفكيرِ الإبداعِيِّ.

ويمكن تصنيف مَهاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ وفقًا لمحاور أربعةٍ رئيسَة هي كالتالي:

أولا ـ الطَّلاقَةُ القِرائيَّةُ:

وتعنِي التَّدفقَ والسلاسةَ في الأفكارِ والمعانِي، وتحديد الاختلاف بينها، وطرح أسئلةٍ ضمنيةٍ حول النَّصِّ، واقتراح نهاياتٍ محتملةٍ له، واستخلاص قرائن لفظية دالة على غَرض النَّصِّ وتوسيع فكرةِ المقروء. كما تتضمن الطلاقةُ القرائيَّةُ إعطاء أفكارٍ جديدةٍ مرتبطة بموقفٍ ما حول المقروءِ، وتحديد الدروس المستفادة من النصِّ الأدبيِّ. وتشتمل الطلاقةُ القرائيَّةُ على مجموعةٍ من المؤشِّراتِ السُّلوكيَّةِ الدَّالة عليها، منها ما يلي:

1 ـ إعادة تشكيلِ الأفكار ودمجها وصياغتها بلُغةِ الطالبِ الخَاصة.

2 ـ استنباط المعاني البَلاغية والمجازية للمُفرداتِ والتراكيبِ اللُّغوية.

3 ـ استنباط خصائص الأشياء وسماتها مِن النصِّ الأدبيِّ.

4 ـ تقديم أدلةٍ ومسوغات جديدةٍ بطريقةٍ غير مألوفةٍ لأفكار وآراء مطروحةٍ في النصِّ.

5 ـ طرح أسئلةٍ ضمنيةٍ حول مضْمونِ النصِّ الأدبيِّ.

ثانيا ـ المُرُونَةُ القِرائِيَّةُ:

وتعني قدرة الطالب على قراءة النص الأدبي بطرائق متنوعة، والتنويع في التفكير في المادة المَقروءة، وتغيير مسَارات القارئ ؛ للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائيَّة، وتشتمل المرونة على مَجموعةٍ من المؤشراتِ السلوكيَّة الدالة عليها، وهي:

1 ـ تحديث التَّعابيرِ المفعمةِ بالعواطف والأحاسيس التي تَرمي إلى الإقناعِ بفكرةٍ.

2 ـ تقديم مقترحات أو أفكار لتطوير النصِّ المقروءِ.

3 ـ إضافة تفاصيل جديدةٍ ومبتكرةٍ لفكرةٍ ما.

4 ـ اقتراح عناوين إبداعية ومبتكرة للنَّصِّ الأدبيِّ.

ثالثا ـ الأَصَالَةُ القِرَائِيَّةُ:

وتَعني قدرة القارئ على التَّوصلِ إلى أفكارٍ غَيرِ شائعةٍ وغيرِ نمطيةٍ من خلال صياغةِ النصِّ المقروء بطريقةٍ جديدةٍ، وتوقع نتائِج على واقعٍ معينٍ واستخراج المعاني الفريدة من النص الأدبي، وهناك مجموعة من المُؤشِّراتِ السُّلوكيَّة الدالة على الأصالة القِرائيَّة، منها ما يلي:

1 ـ التنبؤ بالأحداثِ والنتائج بناء على المُقدماتِ المطروحةِ في النصِّ.

2 ـ استخلاص معانٍ من المقروء لم يصرح بها الكاتب.

3 ـ استنتاج الأسباب المحتملةِ التي تقف وراء بعض الأحْداثِ.

4 ـ اقتراح نهاية أخرى مناسبة للنَّصِّ الأدبي المَقْروءِ.

رابعا ـ التَّوسُّعُ أو إضَافَةُ التَّفَاصِيل:

وتعنِي القُدرة على إضافةِ أفكارٍ مختلفةٍ بشكلٍ متقنٍ، كما أنها تعني الوصول إلى افتراضات تكْميلية تؤدي إلى تنمية جديدة لأفكارِ النصِّ، ويتضمن التوسُّع وإضَافة التفاصيل مجموعة من المؤشراتِ السلوكيَّةِ منها ما يلي:

1 ـ تقديم المزيد من الأفكار الرئيسة الجديدة المدعمة للفكرة العامة للنص الأدبي.

2 ـ توسيع فكرةٍ رئيسةٍ في النص الأدبي باقتراحِ عددٍ من الأفكارِ الفرعيَّةِ والتفاصِيل.

3 ـ اقتراح المزيدِ من التَّفاصيل للمكان أو الشخصيَّة أو للأحداثِ الواردةِ بالنَّصِّ.

4 ـ إعادة كتابة النص الأدبي بإضافة صورٍ أدبيةٍ جديدةٍ.

شُرُوطُ القِراءَةِ الإبْداعِيَّةِ:

إنَّ فاعليةَ قراءةِ النصوصِ الأدبيَّـةِ قـراءة إبداعيَّـة تقـتضي تـوافرَ شروطٍ معينـةٍ يتمثـل بعضها في ما حدَّدَه (سترون وأوتشيد Sitron & Otched,2004:56) وهي:

1 ـ تَوافر الرَّصيدِ الفِكريِّ والثقافيِّ لدى القَارئِ المبدعِ.

2 ـ وجود استراتيجياتٍ قرائيَّةٍ توضح كيفيةَ تفاعل القارئ مع النصوص الأدبية.

3 ـ فهم المَعاني الظلاليَّة عن طريق الكفاءة في طرحِ الأَسْئلةِ حول النَّصِّ.

4 ـ التَّوسُّع فِي القراءةِ حول الموضوعِ من مصادر معرفيةٍ أخرى.

وفي ضَوء ما أشارتْ إليه الدِّراسَاتُ السَّابقةُ والأدبياتُ التي استهدفتْ تنميةَ مهاراتِ القـراءةِ الإبداعيةِ، أمكن للباحثِ أن يعد قائمةً بمهاراتِ القراءةِ الإبداعيـةِ ومؤشراتهـا السـلوكية لطالبـات الصف الثانِي الثانوي يمكن عرضها من خلال الجدول التالي:

جدول (1) يوضح قائمة مهارات القراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية للمهارة
الطلاقة القرائية	1 ـ إيجاد أكبر عدد من مرادفات المفردات الجديدة في النص المقروء.
	2 ـ طرح أكبر عدد من الأفكار الواردة في النص المقروء.
	3 ـ طرح أكبر عدد من الأفكار الضمنية حول النص المقروء.
	4 ـ استخلاص قرائن السياق اللفظي الدالة على غرض المقروء.
	5 ـ طرح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.
المرونة القرائية	1 ـ استنتاج الدروس المستفادة والعبر من النص المقروء.
	2 ـ تحويل النص من شكل أدبي إلى شكل أدبي آخر مع الاحتفاظ بالمعنى.
	3 ـ تقديم أدلة متنوعة تدعم الفكرة الرئيسة في النص المقروء.
	4 ـ استخلاص معان من المقروء لم يصرح بها الكاتب.

الأصالة القرائية	1 ـ اقتراح حلول غير مألوفة لمشكلة في النص المقروء
	2 ـ توقع نتائج وأحداث مترتبة على فعل أو سبب متضمن في المقروء.
	3 ـ اقتراح نهاية أخرى جديدة غير مألوفة للنص المقروء.
التوسع القرائي	1 ـ تقديم مزيد من الأدلة المؤكدة والمؤيدة لفكرة أو موقف في النص المقروء.
	2 ـ إضافة عناصر جديدة إلى النص المقروء (أشخاص ـ أحداث).
	3 ـ توسيع فكرة رئيسة في المقروء باقتراح عدد من الأفكار الفرعية.

الِمحْوَرُ الثَّانِي - دَوْرُ نَظَرِيَّةِ التَّلقِّي فِي تَنْميَةِ مَهَاراتِ القِرَاءةِ الإبْداعِيَّةِ:

لما كانتْ الاستراتيجيةُ التَّعليميَّةُ من المرتكزاتِ الأساسيةِ التي يعتمد عليها في تدريبِ المتعلمين لتنميةِ مهاراتهم القرائيَّةِ من خلال دِراسةِ النُّصوصِ الأدبيَّة، ظهرت نظريات أدبية جديدة لتسهم في الارتقاء بأدوارِ المتعلمِ أثناء دراستِه للنُّصوص الأدبيَّةِ ومنها نظرية التلقي التي صوبت الاهتمام إلى الدَّور المركزي الذي يؤديه القارئ أثناء قراءته للنص الأدبي، من حيث إن النص الأدبي يولد حينما يقرؤه الآخر وهو القارئ، ويتفق كل من (حمودة، 2003: 112) و (بوحوت، 2014: 7) ـ رغم تباعد سنوات الطرح الفكري لكل منهما ـ في أنَّ وجودَ النَّصِّ رهين بوجود القارئ وتفاعله معه، ومن ثم فإن البحث عن المَعنى في ظلِّ غيابِ القارئ المُنتجِ يعمل على استكناهه سيكون ضربًا من العبث والجَهد الذي لا طائل من ورائِه.

واستنادًا إلى التَّوجُّهاتِ الفِكريَّةِ الداعيَّةِ إلى إعلاء دورِ القارئ في عمليةِ القراءةِ، ارتفعتْ أصواتٌ مماثلةٌ تنادي بضرورةِ إيلاءِ القارئ الأهمية التي تليق به خلال تلقي النصوص الأدبية، وتعد جَامعة كونستانس الألمانية الأكثر احتفاءًا بِدراسة دورِ المُتلقي في عملية تناول النُّصوصِ. (بنحدو، 1994: 479).

ولقد ظهرتْ نَظريةُ التلقي على يد كل من ياوس وإيزر كرد فعل لحرص المناهج النقدية والبلاغية القديمة على ثبوت المعنى ووجوب أن يكون المعنى داخل النص الأدبي ثابتا مستقرًا باستمرار، حيث أشارا إلى أنَّه في قراءةِ النُّصوصِ الأدبيَّة حَسب تلك المناهج التقليدية يمارس

المؤلف تَسلطًا معنويًّا على القَارئ، والقارئ بذلك هو ضَحيةُ النَّصِّ، وبالتالي تكمن مهمة المُؤلـف في التَّحكمِ بوعي القارئِ المعرفيِّ والجماليِّ، ونقل تأثيراتٍ مقصودةٍ إليه ؛ بهدف استمالتِه إلى فكرةٍ معينةٍ. (الشرقاوي، 2007: 11 ؛ بركات وآخران، 2010: 173).

لكن ياوس Jauss سَعى إلى جعلِ القارئ ـ وفق نظريتِه ـ قـوة مسـيطرة تمـنح الـنصَّ الأدبيَ الحياة، وتعيد إبداعَه من جديدٍ، وبذلك تصبح عمليةُ القراءةِ عمليـة إنتاجيـة إبداعيـة لا مجـرد تلق سلبي يقوم به القارئ. وتؤكد دراسة (فرغلي، 2007: 480) عـلى أنَّ نظريـةَ التلقـي تخطـتْ النَّظرةَ الأحاديَّةَ للنَّص الأدبي، وأصبح النص الأدبي سـيرورة إنتاجيـة تحتـاج في تفاعلهـا إلى جميـع العناصِر المُسَاهِمة في إنْتاجِ النَّصِّ (المؤلف ـ النص ـ القارئ). بل إنَّ نظَريةَ التلَقِّي ذهبـتْ بعيـدًا أيضا عن العَناصِرِ الثلاثةِ السَّابقةِ وقصرتْ إنتاجَ النَّصِّ على عـنصرين فقـط هـما الـنَّص والقـارئ، فهما يشكلان معًا توجيه عَمليةِ القراءةِ، ويدخلان في علاقة تَكامُلٍ وتَراسُل مستمرين، من حيـث إنَّ الإبداعَ الأدبيَّ للنُّصوصِ لا يحقق تمامَه إلا بالقراءةِ التَّفاعليَّةِ الواعيَةِ.

وفي ظلِّ هذا التَّوجه، بدأ مركزُ الاهـتمامِ في نظريَّـةِ التلقـي ينتقـل إلى القـارئ، وهـي نقلـةٌ نَوعيةٌ أسهمتْ في أنْ تسجلَ النظريةُ حُضورَهَا في معالجةِ النُّصوصِ بما يقوم به القارئ مـن أدوارٍ في خلقِ المعنَى وتشكيلِه، وتحوله من الدَّورِ الاسـتهلاكيِّ للـنَّصِّ إلى دورٍ فعـالٍ دينـاميكي مـؤثرٍ في النصِّ بفعل ما يقوم به من مُمارساتٍ قرائيةٍ مُنتجةٍ.

مَفْهُومُ التَّلَقِّي:

إن موضوعَ التَّلقي قد حظي باهتمامِ عـددٍ كبـيرٍ مـن النُّقـاد والفلاسِـفة المعـاصرين وأيضـا المبدعين أنفسهم، لدرجة جعلت هـذا الموضـوع كـما يشـير كـل مـن (عبـاس، 2016) و (بلخـير، 2016) حقلا مفاهيميا عريضا يصعب القبض عـلى تعريفِـه بشـكلٍ محـددٍ. ويـرى (أرفـا، 2008: 113) أن مصطلحَ التلقِّي صعب التحديدِ ؛ لأنَّ جماليةَ التلقِّي نشاط لم تسـتقر مَلامحـه النقديـة على صُورةٍ واضحةٍ المَعالمِ، فضلا عن صعوبةِ تمييزِ جمالياتِ التَّلقِّـي عـن جَماليـاتِ التـأثير، وعـن استِجابَةِ القارئ.

ورغم ذلك اجتهد النقاد في توصيفِ مفهومِ التلقي، فيعرفه (القسنطيني، 2009) بأنه " عملية إنتاج معرفة جديدة وحفر في كيانِ النصِّ وعلاقة تبادلية بين صوت النص وصوت القارئ". ويعرفه (أبو هيف، 2010: 38) بأنه " عمليةُ اسـتقبالِ الـنصِّ بـالاهتمام بالقـارئ

وبعملية القراءة وبناء المعنى وتأويله". ويعرفه (يوب، 2015: 33) بأنه " مجموعة المبادئ والأسس التي تؤدي إلى نقل المعنى من داخل بنى النص الصغرى والكبرى وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ ".

وباستقراءِ التعريفاتِ المُختلفةِ لمفهومِ التلقي يمكن توصيف المَفهوم من خلال النِّقَاط الآتية:

ـ يكرس مفهومُ التلقي لدورِ القارئ في عمليةِ إنتاجِ المعنى وفك شفرةِ النَّصِّ.

ـ يشير المفهومُ إلى نقلِ مركزِ الاهتمامِ مِن مُبدعِ النَّصِّ الفنيِّ ومن عَمليةِ إنشائِه إلى المتَلقي بوصفِه مُبدعًا.

فَنِّيَّاتُ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي:

نظرًا لأنَّ المَنهجَ الذي يسعى إليه (ياوس) في نظرية التَّلقي هو القدرة على استدعاء خبرات القارئ داخل النص، وترجمتها إلى حاضر جديد وأنه يمارس القراءة بهدف اكتشاف النص، وإشباع رغبته في معرفة تركيبه، فإن عمليةَ التَّلقِّي تعتمد على فنياتٍ ترهن فَهم النصِّ بعمليةِ التفاعلِ الحاصِلَة بين القَارئ والنَّصِّ وفق مقصديةٍ مَشرُوطةٍ، والقَارئ يمر بمساراتٍ تتلازم فيما بينها تَلازمًا لا فكاك منه، لذلك يعسر أنْ نتصورَ تَلقيًا يتم دفعة واحدة، إنما يكون بَحسبِ مَراحِل يحددها مطلب القارئ في كل لحظةٍ من لحظاتِ التَّلقِّي (أحمد، 2013:127 ؛ بشاي، 2017: 130).

ووفقًا لنَظريةِ التلقِّي فإن القَارئ هو المورد الأول للمَعاني في العملية الدينامية للتَّفسيرِ والتَّحليلِ والتأويل بدلا من أن يكون مجرد متلقٍ سلبيٍّ لها، وهذه القراءة التي يمارسها القارِئُ تكشف خَفايَا قوةِ القَارئ في النَّص، وتكشف كيف يؤثر النص في القارئ وكيف يصبح القارئُ نفسه الكاتب الحَقيقي للنَّصِّ الذي يقرؤه.

ويمكن تحديد فنياتِ نظريةِ التَّلقِّي التي حددها ياوس Jauss في العَنَاصِر التاليةِ، والتي يمكن الإفادة منها في بناء استراتيجيةِ تدريسٍ مقترحةٍ في تدريسِ النُّصوصِ الأدبيَّةِ للصَّفِّ الثَّاني الثانوي:

ـ أُفُقُ التَّوَقُّعَاتِ:

يعد مفهومُ أفقِ التَّوقعِ المحورَ الرئيسَ والركيزةَ الأساسيةَ التي تقوم عليها نظريَّة التلقي، وهو

يعني " نظاما من العلاقات التي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به أي نص أدبي " (سويدي، 2014: 123)، وهذا المفهوم كما يشير (سنجي، 2014: 90) يتجلى في التهيؤ القبلي المسبق للقارئ أو ما يجئ به من توقعات وميول واعتقادات في إطارِ المرجعياتِ الفكريَّةِ والفنية التي يلم بها. وأفق التوقعات يشير إلى أنَّ القارئَ المتميزَ قادرٌ على استدعاءِ أعمالٍ أخرى سابقةٍ قد تتوافق في بنيتِها المعرفية والتاريخية والفَنية مع النصِّ الحالي الذي يقرؤه.

ويعد أفقُ التوقع جماع المكونات الثقافية والاجتماعية لدى القارئ، ويشير (فطوم، 2013: 33) إلى أنَّ المتلقي من خلالِ هذه الفنية يدخل في قلب العملية الأدبية، ويكون ـ القارئ ـ في تواصل دائم مع شُروطِ الإنتاجِ، والعلاقاتِ الأدبية في النصِّ. وأفق التوقع ـ كفنية من فنيات القراءة في نظرية التلقي ـ له دور مركزي في عملية القراءة للنصوص الأدبية، فتجربةُ التلَقي من خلال هذا المفهوم تتداخل مع تجربةِ الكاتبِ المبدع، وهكذا ينطلق وعيه الأدبي من مجموعةِ تصوراتٍ سابقةٍ.

ويرى ياوس (Jauss,1989:124) أن مفهومَ أفقِ التوقعات إلى مجموعة الخبرات والكفايات التي يختزنها القارء ليستعين بها حين يتناول نصًا أدبيا من النصوص، مؤكدا ـ ياوس ـ على أن أفق التوقعات يعد شرطا معياريا لتلقي النص الأدبي وإنتاجه ومن ثم تأويله باعتباره عملية إعادة تشكيل للنص الأدبي وهذه الخبرة متراكمة، ويمكن تحديد عناصر أفق التوقعات كما ذكرها (إيزر، 2000: 115) في المعرفة القبلية التي يكتسبها القارئ عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص الأدبي الذي سيقرؤه، وأشكال وموضوعات سابقة يفترض في القارئ الاطلاع عليها، و التعارض بين العالم الخيالي وعالم الواقع اليومي، أي بين الوظيفة الجمالية للغة ووظيفتها العملية.

ولكي يمكن الإفادة من هذه الفنيَّة لنَظريةِ التلقي ينبغي توافر عدد من المواصفات لدى الطالب منها المعرفة المستفيضة بدخائل النُّصوصِ الأدبيَّة، والتنبه إلى الخصوصيات الفنية التي تميز جنسًا أدبيا عن آخر، فضلا عن سعي الطالب إلى اكتساب المعرفة دراسة وممارسة والإقبال على قراءةِ النُّصوصِ الأدبيَّة مُدركًا لخصوصياتها الزمنية التاريخية. كما أن المتعلمَ يستطيع توظيف فنية أفق التوقع في دراسته للنصوص الأدبية كم خلال توقع أفكار النُّصوص عن طريق عناوينها، وتوقع نهاياتها، فضلا عن الاستدلال على مَعلومات جَديدة منها، والتنبؤ بما هو جديد من خلالِ المعلوماتِ المقدمةِ في هذه النُّصُوصِ.

ـ السُّؤَالُ والجَوابُ:

يرى ياوس أنه لن نستطيع فهم النص الأدبي إلا إذا فهمنـا السـؤال الـذي يجيـب عنـه هـذا النص، فكل قراءة للنصِّ عبارة عن سؤالٍ وجوابٍ معه. والقارئ وفقا لهذه الفنيـة يقـوم في أثنـاء تلقيه للنَّصِّ الأدبي بفكِّ رموزِ العمل الذي يقرؤه وكشف السؤال الذي يحمل العمل الأدبي جوابًـا خاصا به، وهذا ما يمنع فوضى التأويلات التي من الممكن أن تحدث. (أحمد، 2015:127).

وتعد تَقنيَةُ السؤالِ والجوابِ كإحدى مرتكزات نظريةِ التلقِّي انفتاحًا إيجابيًّا على النصِّ الأدبي، ويؤكد حُضور القارئ في عملية القراءة من خلال عمليةِ السجالِ الحواري مع النصِّ، ومـن خلال طرحه مجموعة من الأسئلة حول النص يسعى إلى إماطة اللثام عن معناه ليس فقـط عـن طريق التحليلِ الواقعيِّ للنصِّ بل بالنفاذِ إلى داخله. (الديهاجي، 2016: 39).

ووفقا لفنية السؤال والجواب فإن النَّصَّ الأدبيَّ لا يعتبر حـديثًا ذاتيـا خاصـا بـالمؤلف أو المبدع يطرح أسئلة ويجيب عنها داخل نصه، بل إنَّ القارئَّ هو الذي يطرح أسـئلةً ويفـتش عـن إجابات لتلك الأسئلة داخل النص مع إقامة حوار مع نصوص أخرى معـاصرة أو تاريخيـة، وبـدلا من أن النص قديما يطرح أسئلة المبدع على القارئ فإن نظرية التلقي تفترض وجود قارئ متميـز يتجاوز أسئلة النصِّ ليطرحَ بذاته أسئلة تكمن إجاباتها في النَّص الأدبيِّ.

ـ الفَجَواتُ والثَّغَرَاتُ:

تُشِير هذه التقنية إلى شكل من اللاتحديد هو على الأرجح اتفاقي، يفضي إلى ما لا يشير إليه النص بسبب ما يعانيه من نقص أو خلل في جانب معين، ويـرى (إيـزر، 2000: 118) أن فجـوات النص تمثل النص الوسيط بين المبدع والقارئ، ويضم بياضات وثغرات تسعى إلى تحريـك القـارئ وتنشيطه، وتنتج عن حيـل أسـلوبية لا يـدركها إلا متلـق متميـز اعتـاد قـراءة النصـوص الأدبيـة فيملأها بهدف خلق وإنتاج معنى جديد. ومفهوم الفجوات يشير إلى تلك العمليَّةِ التـي يضـطلع فيها القارئ بالدَّورِ النَّشطِ الذي يلزمه بمُشَاركةٍ إيجَابيَّةٍ في إنتاجِ النَّصِّ.

وتجدر الإشارة إلى إلى أن ملء الفجوات لا تحتمل طريقة واحدة لدى القراء، وذلك بسبب تنوع خبرات القراء من جهة، وتنوع النصوص وتباين فراغاتهـا مـن جهـة أخـرى. ويـرى يـاوس Jauss أن الفجوات عبارة عن عملية اكتشاف تصوري لعلاقات لم يكن لهـا وجـود قبـل عمليـة القراءة، فهي تفاعل حيوي بين النص الأدبي والقارئ، ومن خلال تلك العملية يسـتطيع القـارئ

أن ينقل معنى خَفيًّا لم يكن مَوجودًا، وتبعا لـذلك تمثـل الفجـوات أداةً حاسِـمةً تـتحكم في سـير عمليَّةِ التأويلِ وتمنع تَحولها إلى فوضى واندفاعٍ (أحمد، 2015: 134).

ويمكن الإفادة من هذه التِّقنية الفَنيَّـة لِنظَريَّـةِ التلقِّـي في دراسـةِ النُّصُـوصِ الأدبيَّـةِ حيـنما يتحمل الطالب مسئولية إعادة تركيب النص حيث إن النص ملئ بالدلالات والإشارات التي تحفز القارئ النشط إلى التواصل معها والإبانة عنها.فضلا عن أن القـارئ مـن خـلال مـا يقـوم بـه مـن استنتاجاتٍ موسعةٍ يقوم بها في أثناء تَلقِّيه للنَّصِّ يساهم في إعادةِ بِنَاء النَّصِّ مرة أخرى. والمتعلم يمكنه توظيف هذه الفنية القرائية عن طريق إثارة الأسـئلة حـول الجوانـب الغامضـة في الـنص، وتمييز التعميم القائم على أدلة وشواهد، والتعميم الزائف في النص القائم عـلى الـرأي الشـخصي بغير أدلة.

ـ المسَافَةُ الجَمَاليَّةُ:

في محاولته المستمرة لتحسين نظريته وتهذيبها مـن أجـل تقعيـدها وتقنـين فنياتهـا، اقـترح ياوس Jauss معيارًا جديدًا للحكم على النصوص الأدبية ومقياس جماليتها، وهـذا المعيـار النـاتج عن الفكرة الرئيسة لديه فكرة أفق التوقع هو المسافة الجمالية. ويعني بهـا " المسـافة بـين أفـق التوقع والنص الأدبي، وبين ما تقدمه التجربة الجمالية السابقة من أشـياء مألوفـة وتحـول الأفـق الذي يستلزمه استقبال النص الجديد (Jauss,1989:223).

ويرى ياوس Jauss أن القراء عند تلقيهم النص الأدبي يكونون بين ثلاثة أنماط ؛ الـنمط الأول هو ما يكون النَّص مطابقًا لأفق توقعه، أما النَّمط الثاني فهو من يتجاوز النص الأدبي أفق توقعِه، بينما النمط الثالث والأخير فيشير إلى من يعارض النص أفق توقعه، وهذه الحالات الثلاث تعتمد على ما تحمله الذاكرة من تجارب أدبية سابقة (أحمد، 2015: 131). ويقـوم هـذا المفهـوم عـلى التعارض الذي يحصل للقارئ أثناء مباشرتـه للـنص الأدبي كمجموعـة مـن المحمـولاتِ الموسـومةِ الفنية الثقافية، وبين عدم استجابة النص لتلك الانتظارات والتوقعات، فيقف القارئُ هنـا ليبنـي أفقًا جديدًا عن طريقِ اكتسابِ وعي جديد قد يكون مقياسًا يعتمد عليه في التَّأريخ للأدبِ.

ويشير يَاوس Jauss إلى أنه لكي يتم التحقق من القيمة الجمالية للنص الأدبي فلا بد من وجود مسافة جمالية تؤسس معيارا يقاس به جـودة هـذا الـنص، ويقـول يـاوس Jauss " إذا

سمينا المسافة الجمالية تلك الفجوة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجودة سلفا والنص الجديد الذي يمكن أن يؤدي تلقيه إلى تغيير في الفق وذلك بالسير عكس التجارب المألوفة أو بجعل تجارب أخرى ؛ يعبر عنها أول مرة، تقفز إلى الوعي "(الشرقاوي: 2007: 22).

ويرى (فطوم، 2013:34) أن المسافة الجمالية في نظرية التلقي تعني مقدار الانحراف الكائن بين أفق الانتظار لدى المتلقي وما يخبرنا به النص الأدبي، ومن خلال ردود أفعال القراء يمكن لنا معرفة مقدار هذه المسافة الجمالية. ووفقا لهذا التصور، فإن النص الأدبي يعاد تشكيله من خلال القراءة التي هي عملية تواصل دائم بين عناصر العمل الأدبي وثقافة القارئ.

وَمِنْ أَجْلِ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لَدَى طَالِبَاتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ مِنْ خِلَالِ دِرَاسَتِهِنَّ لِلنُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ المُقَرَّرَةِ، يُمْكِنُ الإِفَادَةُ مِنْ فَنِّيَّاتِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي وَتَقْنِيَاتِهَا القرائيَّة لياوس عَنْ طَرِيقِ بَنَّاءِ اسْتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَةٍ تَسْتَمِدُّ فَلْسَفَتَهَا مِنْ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي الأَدَبِيَّةَ وفنياتِها الرَّئِيسَةِ الَّتِي تَجْعَلُ مِنْ المُتَعَلِّمِ مِحْوَرًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالقِرَاءَةِ كَعَمَلِيَّةٍ وَالتَّكَامُلِ بَيْنَ القِرَاءَةِ وَالكِتَابَةُ وَالتَّعَلُّمُ الذَّاتِيُّ المُتَضَمِّنُ فِي أَدَاءِ الأَدْوَارِ الَّتِي يُكَلِّفُ بِهَا المُتَعَلِّمُ، وَيُمَكِّنَّ تَوْصِيفُ الاسْتِرَاتِيجِيَّةِ المُقْتَرَحَةِ القَائِمَةِ (مَسَارَاتِ القِرَاءَةِ) عَلَى فَنِّيَّاتُ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي الإِجْرَاءَاتِ الآتِيَةِ:

ـ المَسَارُ الأَوَّلُ ـ التَّهِيئَةُ للدَّرْسِ:

أ ـ تهيئة الطالبات من خلال توعيتهن بالمهارات المستهدف تنميتها وذلك عن طريق تعريف المهارة وشرحها، وكذلك إثارة دافعيتهن لموضوع النص الأدبي، عن طريق طرح الأسئلة الشفهية، والعصف الذهني.

ب ـ توجيه أسئلة مفتوحة من جانب المعلم حول النص والزمن الذي ينتمي إليه النص بصفة عامة، من مثل: ماذا يحدث لو أن....؟، ماذا تفعلين لو كنت مكان... ؟.

ج ـ مناقشة المعلم للطالبات لتحديد المتطلبات المعرفية القبلية لديهن واستثارة الخبرات المعرفية السابقة المرتبطة بالنصِّ الحالي.

المسار الثاني ـ أُفُقُ التَّوَقُّعَاتِ:

أ ـ قراءة الطالبات السريعة للعنوان الرئيس للنص الأدبي بهدف توقع موضوعه ومضمونه.

ب ـ تكليف الطالبات بربط خبراتهن السابقة بالنص الحالي من خلال عنوانه أو مؤلفه أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص الحالي.

ج ـ التنبؤ المبكر بالمعلومات والمفاهيم الواردة بالنص واستقراء فرضيات المعنى العام له.

د ـ استخدام المعرفة السابقة لتوقع الأفكار الجديدة في النص، وتوقع بعض المعاني المتضمنة في النص الأدبي ؛ لوصف مستقبل ممكن للنص الأدبي وإحداثياته المتوقعة.

المسار الثالث ـ السُّؤالُ والجَوابُ:

أ ـ قراءة الطالبات للنص قراءة صامتة وموجهة، وتوجيه بعض الأسئلة حول النص الأدبي مثل: ما أهداف الشاعر / الكاتب ؟، ما الأفكار المهمة في النص ؟ ما الكلمات المبهمة في النص الأدبي الحالي ؟، ما النقطة المحورية التي يريد النص نقلها إلى القارئ؟، ما المفاهيم الأساسية في النص التي ينبغي أن تناقش؟.

ب ـ تصنيف المعلومات والآراء الواردة في النص الأدبي.

ج ـ استخلاص الدلالات المباشرة والمعاني الضمنية في النصِّ الأدبي عن طريقِ أدلة السياق وتحديد معالم البيئتين الزمانية والمكانية للنص.

دـ استنتاج علاقات التناص مع الأعمال الأدبية الأخرى.

هـ ـ استخدام التلميحات الدلالية والنحوية لبناء المعاني للكلمات غير المألوفة.

المسار الرابع ـ الفَجَواتُ وثَغَراتُ النَّصِّ:

أ ـ المقارنة بين أفق توقع الطالبات للنص (مفرداته ـ أفكاره) وأفق النص الأدبي.

ب ـ الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في النص (الألفاظ ـ الأفكار).

ب ـ الحكم على ترابط الأفكار داخل النص (أفكار مترابطة ـ أفكار مفككة).

ج ـ تحديد المسافة بين المعرفة الوثوقية والمعرفة الاحتمالية في النص.

د ـ التمييز بين أفكار النص الأدبي ومعلوماته.

هـ ـ اكتشاف مواضع الغموض والإبهام في النص الأدبي (الأفكار ـ الصور البلاغية).

و ـ تحديد الأفكار الزائدة في النص الأدبي التي يمكن حذفها.

ز ـ تحديد التناقضات الواردة في النص الأدبي.

ح ـ إكمال المعلومات في النص من خلال السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي له.

ط ـ بيان وظيفة أجزاء النص والكشف عن دورها في تفسير النَّصِّ.

المَسَارُ الخَامِسُ ـ المَسَافَةُ الجَمَالِيَّةُ:

أ ـ تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم.

ب ـ إعادة كتابة النص بصورة مغايرة لطبيعته الأدبية (شعر ـ نثر).

ج ـ تمييز اللغة الأدبية عن لغة الاستعمال اليومي.

د ـ تحديد مدى مطابقة أفق التوقع للنص الأدبي المقروء.

هـ ـ استنتاج العناصر والأفكار التي يمكن توسعتها في النص الأدبي.

الفصل الثاني

تدريس الكتابة العربية

استخدام عمليات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية

مقدمة:

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعد مفخرة من مفاخر العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه هذا العقل، حيث سجل الإنسان نشأته ومسيرته وغايته، وأخذ يبدأ مما سجله منطلقا لآفاق جديدة، ولم يعد كما كان من نقطة الصفر، وهذا ما جعل علماء الأنثروبولوجي يشيرون إلى أن التاريخ الحقيقي للإنسان إنما يبدأ حين اخترع الإنسان الكتابة، والتي تعد أبرز وسائل الاتصال الإنساني (الناقة، 2000: 7 ؛ يونس، 2001: 430).

ويُعد اختراع الإنسان للكتابة أهم مراحل تحول الإنسان الحضاري، وأخطرها أثرا في حياته، وأولى النقلات النوعية التي منحته صفة الإنسانية عبر التواصل الذي حقَّقه هذا الكائن مع سائر الموجودات من جهة، ومع البعد الزمني والتاريخي لأسلافه وأحفاده من جهة أخرى، حيث إن هذا الاختراع مكَّن الإنسان من التوسع المعرفي، كما أن اختراعه للكتابة أعانه على الإفادة من تراكم المعرفة والخبرات بعد عملية تدوينها مع حسن الاستفادة منها في مجالات متعددة، ومما يؤكد أهمية الكتابة باعتبارها حدثا تاريخيا وثقافيا في حياة الإنسان هو التصنيف التاريخي الذي أعطاه علماء التاريخ والجيولوجيا للمراحل التي قطعها الإنسان في حياته عبر العصور ـ قبل اختراع الكتابة وبعدها ـ حيث يطلق على بعض الحقب التاريخية عصور ما قبل التدوين أو عصور ما بعد التدوين (عبد الباري، 2014: 13 ؛ آل تميم، 2015: 600).

والكتابة ذات شأن عظيم في الإسلام، ودليل حضارة يوضح عناية منهج التربية في الإسلام

بها، كما يوضح الإسلام أهميتها في شئون الحياة، يقول تعالى:﴿ يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل ولا يأب كاتب أن يكتب كما علمه الله فليكتب وليملل الذي عليه الحق﴾(سورة البقرة، آية 282)، ولقد نبه الإسلام الحنيف على فاعلية الكتابة في حفظ حقوق الأفراد في المجتمع، ومن هنا يسود بينهم الوئام والنظام، وقد حفظ تاريخ الإسلام للكتابة قدرها ومكانتها، وللكتاب منزلتهم.

وإذا كانت للكتابة قيمة ومكانة دينية، فإن لها أيضا قيمة تربوية ؛ تتمثل في إفساح المجال أمام المتعلمين لانتقاء الألفاظ المعبرة والأساليب والتراكيب المتناسقة مع المعنى، وحسن صياغتها وتنسيقها، ومن ثم أصبحت الكتابة الجيدة ضرورة وليست خيارا لاسيما وأنها أبرز متطلبات الارتقاء الأكاديمي من جهة، ووسيط للمشاركة الإيجابية في مناشط المجتمع من جهة أخرى. ويشير (سليمان، 2009: 183) إلى ذلك بقوله " إن أكثر سياقات الحياة تتطلب مستوى من المهارة في الكتابة، وهي طراز تتداخل فيه عوامل مختلفة وتتأثر بمؤثرات معينة متباينة ".

وتعد الكتابة مفتاحا للعلوم وأداة التعليم والتعلم، ومن خلالها يتمكن الإنسان من الخروج من ضيق الجهل إلى فضاءات العلم والمعرفة، وعن طريقها يطلع على عالم الصفحة المطبوعة وما فيه من معلومات ومعارف وخبرات. ويؤكد (شحاتة، 2010: 71) على أن الكتابة هي المرآة التي يظهر فيها كل عناصر القدرة اللغوية لدى الفرد، وهي المقياس الذي لا يخطئ أبدا في تحديد القدرات الفكرية. ولا شك أن الكتابة استحالت اليوم عملية ضرورية للحياة المعاصرة للفرد وللمجتمع على السواء، لاسيما وأنها أصبحت مكونًا رئيسًا من مكونات الثقافة وضرورةً للتواصل الإنساني.

وتستمد الكتابة أهميتها العامة من أهمية اللغة في حياة الإنسان، أما أهميتها النوعية الخاصة من الإسهام المنتظر في تكوين الطالب الجامعي والتمرن على تقنيات جديدة للكتابة مما يؤدي ذلك إلى تنمية مهاراته اللغوية والفكرية، ويوضح (أحمد، 1992: 33) هذا المعنى حيث إن تمكين الطالب الجامعي بصفة عامة والطالب المعلم بصفة خاصة من مهارات اللغة يعد أمرا ضروريا ؛ إذ إنها تمثل أحد احتياجاته الدراسية وذلك عندما يتعرض لمواقف تتطلب منه إجادة مهارات لغوية معينة، حيث يكلف بالاطلاع على مصادر ومراجع تتعدى حدود الكتاب المقرر، وكتابة تقارير ومقالات وأبحاث فصلية.

وتمثل الكتابة نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس في دفتر تحضير المدرس، ثم كتابة عناصره، أو أمثلته على السبورة أو أي وسيلة مساعدة، ثم كتابة ذلك في كراسة المتعلم، وبعد ذلك يستخدم المتعلم الكتابة في مذاكرة ما درس، وفي فهمه أو حتى حفظه، ولن يستغنى عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات، لذا تشير (عوض، 2002: 26) إلى أن التعبير الكتابي هو " أساس التعليم والتعلم، والتثقيف، والتفكير المنطقي، والملاحظة السليمة، والعجز عنه يؤدي إلى إخفاق المتعلمين، مما يترتب عليه فقدان الثقة بأنفسهم وتأخرهم فكريا واجتماعيا".

وإذا كانت الممارسات الكتابية تسير في مسلكين اثنين ؛ أولهما كتابات إبداعية تعبر عن المشاعر والأحاسيس والعواطف ممزوجة بفكر الكاتب وخبراته، وتتميز باختيار الألفاظ الموحية والتعبيرات المؤثرة في وجدان المشاعر وتؤثر في النفوس، وثانيهما الكتابات الوظيفية التي تعبر عن الممارسات اللغوية والمهام الكتابية اليومية عبر المواقف اللغوية (حسنين و شحاتة ونبوي، 1999: 7)، والأنشطة الكتابية التي تشيع في المجتمع بكل فئاته ومستوياته بهذا المعنى وهذا الاعتبار أعمال تحريرية وظيفية تشيع في الاستخدام اللغوي اليومي بين الطلاب باعتبارهم يعيشون الحياة الجامعية، وباعتبارهم يعيشون حياة اجتماعية عامة. وتعد ممارسة الطالب للأنشطة الكتابية الوظيفية بمجالاتها ومهاراتها أمرًا لازمًا وضروريًا في التربية المقصودة ؛ حيث يتدرب عليها الطلاب على أساسٍ لغويٍّ تربوي موجه يسمح لهم بالانتقال من مستوى المعرفة إلى مستوى الممارسة والسلوك الهادف، حتى يتمكن الطلاب من ممارسة ناجحة تسمح لهم بالتفاعل المثمر داخل مجتمعاتهم.

ولأن هدف الكتابة الوظيفية قضاء المصالح وإنجاز الأعمال، فإنها تحتاج إلى قدر من التأثير والإقناع بهدف الاستمالة والحصول على التأييد وتغليب الإيجابية عند إبداء الرأي، ويؤكد (فضل الله، 2003: 70) على أنه دون الكتابة الوظيفية يصبح الفرد غير قادر على القيام بالكثير من متطلبات حياته ومتطلبات وظيفته، وهي بذلك تتخذ من الكلمة المكتوبة وسيلة لنقل المعلومات والأفكار، وبالتالي فهي تسهم في تأكيد وظيفة اللغة كأداة للتعبير والتفكير والاتصال.

ولأن الكتابة الوظيفية تمثل انعكاسًا حقيقيًا للحياة الراهنة باعتبارها شكلا لغويًا يتطلب الدقة والتحديد والوضوح والمزيد من الإقناع وإقامة الحجة بإيجاز بليغ، فإن الكتابة الإقناعية

الحجاجية كإحدى أنماط الكتابة الوظيفية وفقا لتصنيف الغرض أصبحت ضرورةً ملحـةً في الأيـام الآنية ؛ كونها تعتمد اعتمادًا مباشرًا على استخدام الأدلة والبراهين والإثباتات والشواهد استخدامًا دقيقا، بحيث يكون البرهان قاطعًا في الدلالة على ما يبرهن به عليه.

وتشهد مجتمعاتنا العربية في الوقت الراهن حراكًا سياسيًا واجتماعيًا ومعرفيًا، هـذا الحـراك يستهدف بالضرورة التطوير والتغيير وإحداث تنوير في كافة المناحي، وهذا الحراك أيضا يتطلـب تعزيز الرأي وتدعيمه بمجموعة من الأدلة والمبررات والبراهين، ومـن هنـا تـبرز أهميـة الاهـتمام بتعليم طلابنا في المرحلة الجامعية الكتابة الإقناعية الإحجاجية وتنميـة مهاراتهـا لـديهم، لاسـيما وأن الكتابة الإقناعية لطلاب الجامعة تمثـل فرصـةً ذهبيـةً للتفاعـل الاجتماعـي الإيجـابي بيـنهم، وذلـك مـن خـلال المناقشـة الحجاجيـة الأكاديميـة، وتبـادل وجهـات النظـر المختلفـة ومناقشـة الادعاءات والأدلة والشواهد.

وتعد الكتابة الإقناعية الحجاجية من أهـم أنـواع الكتابـة الوظيفيـة ؛ لقـدرتها عـلى تنميـة مهارات التفكير التحليلي والناقد، وتعميق تفكير الطلاب وتـدريبهم عـلى اسـتخدام بروتوكـولات التفكير المنطقي كما تساعد الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة في حياتـه، ويـرى (الناقـة، 2000) أن الكتابة الإقناعية الحجاجية تقدم للغة إسهامات بالغة الأهمية ؛ حيث ينظـر إليهـا باعتبارهـا وسيلة من وسائل الارتقاء باللغة " فعندما يجلس الفرد ويمسك بقلمه ليكتب ما يود كتابته فإنه يجوِّد الفكرة ويعمقها بهدوءٍ، وينتقي مفرداته ويعيد صياغة جمله وتراكيبه، ويحـاول اسـتخدام البلاغيات والجماليات اللغوية ويختار المفردة الموحية واللفظة المناسـبة، وهـو في كـل ذلـك إنمـا يرتقي بمستوى الوعاء اللغـوي لفكرتـه، وأيضـا يرتقـي بمسـتوى فكرتـه لتناسـب الوعـاء اللغـوي (الناقة، 2000: 9).

والكتابة الإقناعية الحجاجية كـما يوضـحها (كروويسـت Crouwhuest,1990) نمـط كتـابي يتبنى قضية معينة قابلة للنقاش ويعرضها ما بين الـرأي المؤيـد والـرأي المعـارض ؛ بهـدف إقنـاع القارئ ليتخذ أحد الجانبين، وهي عملية كتابية تعتمـد عـلى ادعـاءٍ مـا لمعالجـة إحـدى القضـايا الجدلية، ثم تدعيم هذا الادعاء والربط بين الادعاءات والبيانات فيما يسمى بـالمبررات، وتقـديم الآراء المضادة ثم دحضها بالأدلة والبراهين (شحاتة، 2012: 23).

ويتفق كل مـن (طعيمـة والناقـة، 2006: 68)، و(شـحاتة، 2010: 73)، و (آل تمـيم،

2015: 617) على أن الكتابة الإقناعية تتفرع من الكتابة المعرفية، وفيها يستعمل الكاتب العديد من الطرائق والوسائط اللغوية والفكرية لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل المحاججة، وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين، واستخدام الأسلوب الأخلاقي، ويرجع هذا الرأي إلى تشارلز روجرز ورونالد لنسفور في كتابهما " الكتابة فن اكتشاف الفن والمعنى "، حيث ميزا بين ثلاثة أنواع رئيسة من الكتابة وهي: الكتابة التعبيرية، والكتابة المعرفية، والكتابة الإقناعية الحجاجية، في حين أن (هورست Hourst,1992:348) يشير إلى أن الكتابة الإقناعية الحجاجية تعد شكلا من أشكال الكتابة المعرفية الوظيفية التي ترتكز على مناقشة قضية معينة ويتم من خلالها عرض مجموعة من الحجج والآراء المدعمة بالشواهد وآراء أخرى مضادة ؛ بهدف إقناع القارئ ليتخذ أحد الجانبين، مع أخذ الجانب الآخر بعين الاعتبار والاهتمام.

وقد تزايد الاهتمام بالكتابة الإقناعية الحجاجية ؛ نتيجة قناعة التربويين بأهميتها، ففي ضوء ما تفرضه متطلبات العصر من توجهات ديموقراطية تدعم التعبير عن الرأي وما يتطلبه ذلك من قدرة على الإقناع تبرز ضرورة هذا النمط من الكتابة، فهي أداة يحتاج أن يتقنها كل فرد داخل المجتمعات الديموقراطية. فضلاً عن كونها أكثر ارتباطا بإعمال العقل وإيجابية التفكير، ولعل هذا النمط الكتابي يعكس صورة حقيقية للتماثل بين اللغة والتفكير حيث يتطلبان نفس العمليات الأساسية مثل التجريد وتكوين الفئات والتصنيف والتحليل. ولاشك أن الكتابة الإقناعية الحجاجية تعد نمطًا جديدًا من أنماط الثقافة المغايرة، فالكاتب يضع في النص المكتوب مجموعة من العوامل التي تساعد في إقناع الآخر عبر تقنيات حجاجية وفعاليات لغوية، تلك الفعاليات التي ترتبط بالتوجه العقلاني الذي يسخر كل طاقاته للإقناع والتأثير ودحض الآراء المخالفة.

ولقد لقيت الكتابة الإقناعية الحجاجية اهتمامًا متزايدًا في الدراسات والبحوث والندوات والمؤتمرات ؛ من حيث بيان أهميتها، أو تنمية مهاراتها، أو تحليل آلياتها وتقنياتها الأسلوبية، ونالت أيضا قدرًا من الاهتمام بإعداد برامج وخطط لتنمية مهاراتها المختلفة، ويشير (الظنحاني، 2014: 229) إلى تنوع الدراسات والبحوث التي اهتمت بتناول الكتابة الإقناعية الحجاجية من حيث المتغيرات الكثيرة التي من شأنها التأثير في مدى تمكن المتعلمين منها، مثل اختلاف الجنس ونوع المحتوى المقدم في الكتابة، ومدى صعوبته وتعقيده، والتنوع الثقافي والأكاديمي للمتعلمين، ومدى قدرتهم على إظهار وعيهم بجمهور القراء في كتاباتهم الإقناعية، ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية سواء من حيث تحليلها أو تنميتها أو تقويمها

دراسة (سالم، 2005) التي وضحت نتائجها مدى قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على إظهار الوعي بالجمهور في كتاباتهم الإقناعية، ودراسة (عليش، 2009) التي هدفت تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولمن، ودراسة (السمان، 2012) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية من خلال استخدام التعلم المنظم ذاتيا، و دراسة (جينجينج وكاراباكاك Jingjing &:Karabacak,2010) التي قامت بتحليل عناصر نموذج تولمن للكتابة الحجاجية، ودراسة (سميت Smet ,2011) التي هدفت فحص أثر خطط الكتابة الإليكترونية في تنمية الكتابة الحجاجية، ودراسة (آل بهيش والميالي، 2013) والتي قامت بتحليل الخطاب الحجاجي وقدرته على الإقناع والتأثير، ودراسة (الظنحاني، 2014) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطالبات المرحلة الثانوية، ودراسة (شريف، 2015) التي استهدفت تجريب استراتيجية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة وما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية، ودراسة (آل تميم، 2015) والتي صممت برنامجا قائما على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية بالمرحلة الثانوية.

وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت الكتابة الإقناعية الحجاجية ظهرت ثمة دواعٍ تلخص ضرورة الاهتمام بها وتنمية مهاراتها، كونها تمكِّن الطالب الجامعي من التعبير عن ذاته، والدفاع عن وجهات نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثر وضوحًا واتساقًا وفهم الأمور بصورةٍ أفضل. ولقد جاءت فلسفة الكتابة الإقناعية الحجاجية من كونها كتابةً تكرِّس تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والارتقاء بعمليات الذكاء، باعتبارهما هدفًا أصيلا لعملية التعليم، وتغيير دور المتعلم من مجرد متلق سلبي للمعارف والمعلومات إلى متفاعل يتسم بالإيجابية، يتأثر بهذه المعارف ويؤثر بها، من خلال قيامه بمهام المعالجة والتجهيز واستخدامه للعمليات العقلية وعمليات بناء المعرفة.

وفي ظل تسارع البحث في مجال الكتابة الإقناعية الحجاجية وضرورة تنمية مهاراتها ظهرت عدة مداخل رئيسة لتساعد في تنمية تلك المهارات، كما بزغت فكرة الكتابة للتعلم، التي تعني أن يكون موضوع الكتابة ذا معنى ومغزى لدى المتعلم، بالإضافة إلى محاولة العمل على خلق علاقة بين الخبرة الجديدة وخبرات ذات قيمة لدى المتعلم، والكتابة للتعلم كفلسفة تقوم عليها الكتابة الإقناعية الحجاجية تسهم في تحسن الأداء الكتابي من خلال توجيهات مستمرة وعمليات

يمكن استغلالها بصورة إيجابية، ومن ثم تنظيم الذهن وترتيبه، حيث تجعل المتعلم يظهر وعيًا كبيرًا بمسئوليته في جعل تعلمه ذي معنى ودلالة، وتجعله مراقبًا لأدائه الكتابي، وينظر إلى المهمة اللغوية باعتبارها تحديًا يرغب في مواجهته، كما تسهم في زيادة دافعيته وانضباط إجراءات تعلمه، وهذه التوجيهات يمكن توصيفها بمدخل عمليات الكتابة الأكاديمية.

ومدخل عمليات الكتابة معالجة تهتم بالعمليات التي يقوم بها المتعلم في كتابة ومحاولة للتمييز بين الأفكار وتحديد المعلومات ليعبر عن آرائه من خلال لغته وأسلوبه، ومن خلال تلك العمليات يكتشف نفسه ويستثمر قدراته على الكتابة والتأليف، ومدخل العمليات نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والنظريات التربوية التي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بداية بزوغ الفكرة ومرورًا بإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودات، وتعديلها وتقويمها ووصولا إلى الصورة النهائية للرسالة اللغوية وهو يهتم بالعمليات و جودة المنتج الكتابي معا (عوض، 2002: 33 - 34).

ويكاد يتفق معظم التربويين العرب والأجانب (فلور وهايزFlower & Hayes,1981 ؛ تومكينس Tomkins,1994 ؛ عوض، 2002 ؛ فضل الله، 2003؛أبوسكينة، 2004 ؛ خصاونة، 2005 ؛ الحداد، 2005 ؛ الروضان، 2006 ؛ بنات Banat,2007 ؛ التيتون، 2009 ؛ شحاتة، 2010 ؛ الجشي وسعود، 2010 ؛ هانتHunt,2011 ؛ شحاتة، 2012 ؛البري، 2013؛خضير، 2016) في تحديدهم لعمليات الكتابة الأكاديمية والتي تتمثل في ثلاث عمليات رئيسة هي: عملية ما قبل الكتابة (التخطيط)، وعملية التأليف (كتابة المسودة) وعملية المراجعة والتنقيح، وهذه العمليات تسير بصورة متداخلة تتسم بالتفاعل والتدوير تبدأ قبل الكتابة، وتنتهي بعد انتهائها.

ويتميز مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية عن غيره من المداخل التي استهدفت تدريس الكتابة مثل مدخل قواعد كتابة العبارة ومدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ وغيرهما التي تركز على المنتج الكتابي دون العناية بالعمليات التي تؤدي إلى ظهور هذا المنتج بتركيزه على عمليات الكتابة، ووصف تلك العمليات وتحليلها.

وأصبح مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية اليوم أحد المداخل المعاصرة المعتمدة التي تقدم وتمارس داخل الجامعات بهدف تحصيل درجات عليا في التخصص، ونظرا لأهميته لدى الطلاب

المعلمين ؛ حيث إنه ينمي مستوى الأداء الكتابي لديهم من خلال استخدامهم للحجج ودعم كتاباتهم بالوقائع والأدلة الموثقة، كما يزودهم المدخل بلغة الخطاب الأكاديمي اللازمة للتواصل داخل كلياتهم.

ويساعد استخدام مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية الطلاب الجامعيين على إحراز التفوق العلمي من خلال إمدادهم بالمهارات اللازمة لكتابة المقالات والتقارير، كذلك فإنه ينمي لديهم المهارات اللازمة للعمل كمعلمين، بالإضافة إلى أنه يتيح لهم تقويم تحصيلهم ومدي تقدمهم في التعلم (السمان، 2014: 52). وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من (عوض، 2000)، (عوض، 2002)، (خلف الله، 2004)، (قاسم، 2010)، (حواس، 2010)، (المزروعي، 2012)، (البري، 2013)، (خضير، 2016) من أن استخدام هذا المدخل أثبت كفاءته في تحسين مهارات التعبير الكتابي ؛ لأنه يعتمد على وعي المتعلم بعمليات الكتابة، وإعطائه التعليمات لاتباعها في المراحل المختلفة للكتابة.

الإطار النظري:

يهدف هذا الجزء إلى استخلاص أسس لبناء برنامج قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لدى طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؛ ولتحقيق هذا الإجراء يتم عرض الإطار النظري وفقا لمحورين ؛ مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية، والكتابة الإقناعية الحجاجية.

المحور الأول - مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية:

تعتبر الكتابة في المرحلة الجامعية وسيلةً ووسيطًا رئيسًا للتواصل اللغوي وتقويمه ؛ فالكتابة من مخرجات التعليم الدالة على الكفاءة في أداء المهام والتكليفات المتعلمة، حيث تعكس الكتابة مدى نجاح المتعلم في التحصيل الأكاديمي، كما تمثل مؤشرًا على نجاح العمليات العقلية التي تتطلبها تلك المهام، وتشير أدبيات تعليم الكتابة في عمومها وإجمالها إلى أن كتابة الطالب الجامعي تركز على عرض ما لديه من مهارات، وتقديم ذلك في إطار منطقي مدعمًا بالبراهين، والدلائل، والاستنتاجات والاقتباسات، والتوثيق من مراجع متخصصة. وليس بجديد تأكيد العلاقة بين الكتابة كمهارة لغوية والتفكير، فكليهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليها وهذا ما أشار إليه (يونس، 2014: 179)، ويؤكد في نفس الصدد (شحاتة، 2010: 61)

العلاقة بين الكتابة والتفكير، حيث إن الكتابة طريقة للتفكير والتعبير ؛ فعملية التحرير هي التي تشمل مجالات التفكير من جهة، وطرق التعبير عن هذه الأفكار من جهة أخرى بالكتابة.

وتعد الكتابة وسيلة من وسائل بناء المعلومات وصناعتها، فضلا عن أنها من أفضل وسائل الاتصال والتي بواسطتها يستطيع الفرد أن يعبر عن هذه الصناعة المعلوماتية وأن يقف على ثقافة الآخر، ويفكر فيما وراء هذه الثقافة، ويتجاوب معها بالإيجاب أو بالسلب، والأداء الكتابي المتقن هو دليل على حسن التفكير والتخطيط والتنظيم والمراجعة الجيدة.

ووفقا لأهمية تعليم الكتابة في حياة الأفراد والمجتمعات، فإن مداخل تعليمها اتسمت بالتعدد، فمنها المدخل التقليدي، ومدخل قواعد كتابة العبارة الذي يعني كتابة جملة واحدة قصيرة، ثم كتابة جملة ثانية قصيرة ودمج الجمل القصيرة في جمل أكبر باستعمال الروابط كحروف العطف أو الضمائر. ومن المداخل التي استهدفت تعليم الكتابة مدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ والذي يقصد به أن الكتابة عمل ذاتي شخصي قبل أن يكون وظيفيا ذا غرض، وجاء مدخل عمليات الكتابة ليكون وسطا بين مدخل قواعد العبارة، ومدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ ؛ فهو يراعي طريقة كتابة الجمل والعبارات والفقرات والالتزام بالقواعد اللغوية مع وجود الأفكار الخصبة التي يستند عليها الكاتب في كتابته.

مفهوم مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية:

جاء مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية متوافقا مع دلالة مصطلح الكتابة الأكاديمية التي يتسم بدقة التخطيط الرصين، والتصميم الدقيق، والتحرير الجيد ومراجعة المكتوب بعناية، ومناسبته للنضج العقلي والمعرفي الذي يتمتع به الطالب الجامعي، ويرى (يونس، 2005: 74) أن الكتابة الأكاديمية نوع من الكتابة يقدم ويمارس في الكليات والجامعات بهدف تحصيل درجات عليا في التخصص وينطبق هذا على البحوث التي تعد للحصول على الدرجات العلمية وكذلك التي تقدم لحل مشكلة ميدانية أو البرهنة على صدق مبدأ أو نظرية علمية. بينما يشير(ميسر Misser ,2007) إلى الكتابة الأكاديمية بوصفها مناقشة للحقائق والنظريات والأفكار ومن أمثلتها المقالات، وهذا النمط الكتابي هو الأكثر شيوعا في الوسط الجامعي ؛ لأنها تحتاج إلى الحقائق والدلائل والشواهد والتفكير المنطقي، وتعد المقالات الأكاديمية من أهم وأبرز أنواع الكتابة الأكاديمية (شحاتة، 2010).

ولأن الكتابة الأكاديمية في ضوء تعريفها تتسم بالرصانة والدقة والعمق، فإن مدخل العمليات الأكاديمية المشتق من اسمها يشترط توافر نفس السمات والخصائص التي تتمتع بها الكتابة الأكاديمية من حيث العمق والتخصصية والدقة في عرض الأفكار مع استخدام الأدلة والشواهد والبراهين التي تدعم وتؤيد تلك الفكرة، وهذا مفاده الاعتماد على وجود عمليات ومراحل محددة تضمن توافر تلك السمات والخصائص ؛ كونها ـ المصطلح والمدخل ـ عمليتين فكريتين معرفتين ومعقدتين ذات مراحل وإجراءات بنائية متراكمة ؛ لذلك فالكتابة الأكاديمية الجيدة دليل على حسن التخطيط، وجودة التنفيذ، وعمق المعرفة، وتوظيف اللغة بصورة جيدة، وجميع ما سبق يعد من عمليات مدخل الكتابة.

ويشير (شحاتة، 2010: 199) إلى أن الاهتمام بالاتجاه العملياتي في الكتابة يرجع إلى Emig الذي ركز انتباهه على العمليات المعرفية التي يقوم بها الطلاب أثناء كتابتهم للنصوص الأكاديمية. ويشير (سليمان، 2009: 200) إلى أن المعايير الأكاديمية للكتابة تصنف وفق عمليات الكتابة، وتطرح المعايير وفقا للعمليات المتضمنة في مراحل مدخل عمليات الكتابة.

ويعرف نستلر (Nistler, 1993) مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية بأنه "طريقة تهتم بالعمليات التي يقوم بها المتعلم في كتابته، ومحاولته للتمييز بين الأفكار، وتحديد المعلومات؛ ليعبّر عن مشاعره الشخصية وآرائه من خلال لغته وأسلوبه، ومن خلالها يكتشف نفسه، ويستثمر قدراته على الكتابة والتأليف، وينتج عن ذلك شعوره بالانتماء، لمنتجه الكتابي". وتعرفه (عوض، 2002: 33) بأنه " طريقة تهتم بالعمليات التي يقوم بها المتعلم في كتابته، ومحاولته للتمييز بين الأفكار وتحديد المعلومات ليعبر عن مشاعره الشخصية وآرائه من خلال لغته وأسلوبه "، ويعرف أيضا مدخل العمليات الأكاديمية بأنه "تلك العمليات التي يقوم بها الطالب المعلم في أثناء تفكيره في كتابة موضوع التعبير والتي تؤدي إلى إنشاء بناء لغوي منذ بداية الفكرة وبناء الخطة للكتابة وتنفيذها وتقويمها حتى يصل إلى الصورة الأخيرة لموضوع التعبير (أبو سكينة، 2004:185).

بينما ترى (الجشي وحسن، 2010: 331) أن مدخل العمليات يعني المدخل الذي يركز على العمليات التي تحدث قبل وأثناء وبعد عملية الكتابة، ويركز هذا المدخل على أن عملية الكتابة عملية ارتدادية، وليست خطية، حيث إن نشاطات ما قبل الكتابة والكتابة وما بعد الكتابة تتداخل، وتتشابك بطريقة تسهل كتابة موضوع تعبير جيد.

أهمية استخدام مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية:

يعالج مدخل عمليات الكتابة الأكاديمية الكتابة باعتبارها عملية تفكير في حل مشكلة معينة، أو توضيح رأي ما أو إيضاح لوجهة نظر، وتعد تلك العمليات مفاتيح لتطوير الكتابة ؛ لأنها تعالج النص المكتوب كبناء قابل للتطوير والتجديد في بنائه، ويتم ذلك عن طريق التفاعل المستمر بين مجموعة من العمليات كالتخطيط والتأليف والمراجعة والتنقيح، وكل هذا يسهم بالضرورة في تطوير الأداء الكتابي.

وتبرز أهمية مدخل عمليات الكتابة من حيث إنه أحد المداخل التي اهتم بها الباحثون كونه يعطي الكتابة حقها الكامل من الاهتمام، ابتداء من الفكرة، مرورا ببقية العمليات دون الاكتفاء بالحكم على المنتج النهائي للكتابة، وفي هذا الصدد يقول سميث (Smith, 2000) "في الأربعين سنة الأخيرة تحوّل تعليم الكتابة من التركيز على المنتج الكتابي، إلى التركيز على عملية الكتابة نفسها"، ويبدو أن هذا التحوّل جاء نتيجة لضعف المنتج النهائي الذي يقدمه التلاميذ؛ لذا كان من المهم تعويدهم وتدريبهم من خلال خطوات عملية على التدرج في عملية الكتابة التعبيرية؛ حتى يصلوا إلى درجة الكتابة المقنعة التي تمتع القارئ.

ومن هذا المنطلق يؤكد (يونس، 2005: 26) على أنه يجب على المعلمين أن يعرفوا "أن الكتابة ليست إنتاجا، وإنما هي عملية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة قبل الكتابة، وفي أثنائها، وبعد الكتابة، كما أن عليهم أن يعرفوا أيضا أن تقويم الكتابة يتطلب جهدا فائقا في تحديد عناصر النص المكتوب، وتقدير الدرجة التي تعطى لكل عنصر من هذه العناصر.

وترجع أهمية مدخل عمليات الكتابة إلى قدرته على التوفيق بين المداخل الحديثة واستيعابها في تعليم التعبير الكتابي بالإضافة إلى ارتباطه بما أثر عن فحول الأدباء في تراثنا العربي عند كتاباتهم ؛ حيث كانوا لا يكتبون العمل دفعة واحدة لكن على فترات متباعدة وفي مسودات متعددة وحتى تصل إلى بناء لغوي متماسك منظم (عوض، 2002: 36)، ويتصل بذلك المعنى أن الصورة النهائية للنص المكتوب جيدا لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل، لذلك فالكتابة ليست نشاطا فطريا سهلا، بل هي مهمة مكتسبة قوامها التخطيط والتدريب والتمرن المستدام وهذا يتطلب جهدا ذهنيا واعيا وإعمالا إيجابيا للعقل.

ويمكن تحديد أهمية استخدام مدخل العمليات الكتابة الأكاديمية في تعليم الكتابة في ضوء

نتائج الدراسات والبحوث التي استهدفت استخدامه فيما يلي:

- مساعدة المتعلمين في تنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية.
- تنمية وعي الطلاب بكيفية استنتاج الأفكار وتحويلها إلى بناء لغوي يراعي متطلبات المتلقي ؛ مما يؤدي إلى تحسين مهارات الكتابة.
- تعميق موضوع الكتابة من حيث مساره ومضمونه.
- إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع مدار الكتابة.
- العناية بمهارات التعلم الذاتي، وتنمية مهارات حل المشكلات.
- الاهتمام بالعملية والمنتج الكتابي معا، أي بالكيفية التي تمت بها الرسالة اللغوية، والرسالة كمنتج.
- تزويد المتعلمين بلغة الخطاب الأكاديمي اللازمة للتواصل في الوسط الجامعي.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإبداء الرأي، وتقديم الحلول منذ لحظة اختيار الموضوع وتناوله، وتقويمه.
- تنمية المهارات اللازمة للدراسة الجامعية، مثل: النقد، والتصنيف، والتفسير.
- تدريب التلاميذ على حسن تخطيط الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وتدريبهم على كل مرحلة على حدة؛ حتى يجيدوا الكتابة بمقدمات مشوّقة، ويحسنوا عرض أفكارهم وإنهاء موضوعهم.

عمليات الكتابة الأكاديمية:

ظل المدخل التقليدي لتعليم الكتابة وهو مدخل المنتج الكتابي writing as product سائدا لفترة طويلة، وهو ينظر إلى الكتابة كمنتج أي الكتابة النهائية للنص في أول محاولة دون التخطيط والمراجعة، حتى ظهر مدخل عمليات الكتابة ليوجه عنايته إلى تحقيق إيجابية المتعلم وفعاليته، وهو المدخل الذي يستهدف تعليم الكتابة بالتركيز على كيفية حدوث التعلم بدلا من المنتج فقط، ويعتد على المدخل على وعي المتعلم بتلك العمليات. ويشير (شحاتة، 2010: 93) إلى أن المفكر التربوي جيمس Games,2009 نادى بثورة في تعليم الكتابة ومراحلها، وأن

الاهتمام بضرورة تدريب المتعلمين على عمليات الكتابة بات ضروريا ؛ لتحسين مهارات التعبير الكتابي والحد من استخدام المدخل التقليدي القائم على المعرفة.

وقد صنف الباحثون عمليات الكتابة الأكاديمية عدة تصنيفات ؛ فقسمها (بريتون Britton,1970) إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة التفكير العقلي، ومرحلة الحضانة، ومرحلة الإنتاج، وصنفها (جريفيز Graves,1981) إلى مراحل ثلاث أيضا هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة (التأليف)، ومرحلة ما بعد الكتابة، أما (فلور وهايز Flower & Hayes, 1981) فقد صنفا الكتابة في ثلاث مراحل هي: التخطيط، والترجمة، والمراجعة. أما (ريميس Raimes,1985) فيشير إلى خمس عمليات للكتابة الأكاديمية هي: بناء النص، وقراءته، وإعادة بنائه، ثم قراءته مرة أخرى، وأخيرا تحرير النص وتنقيحه، في حين أن (تومكينس Tomkins, 1994) قسم عمليات الكتابة الأكاديمية إلى خمس عمليات هي: ما قبل الكتابة، والمسودة، والتنقيح، والتحرير، والنشر.

وصنفها (للويد Lloyd,2007) إلى خمس عمليات وهي: التخطيط، والمراجعة، والاستشهادات، والتنظيم، وهندسة النص، أما (شحاتة، 2010) فقسمها إلى ثلاث عمليات هي: ما قبل الكتابة (التخطيط)، والكتابة (التأليف)، والمراجعة والتنقيح، وهو التقسيم الذي تبناه الباحث في البحث الحالي.

وفيما يلي عرض لعمليات الكتابة الأكاديمية الثلاث في ضوء أدبيات مدخل عمليات الكتابة، والدراسات والبحوث السابقة:

أولا ـ عملية التخطيط (مرحلة ما قبل الكتابة):

هي المرحلة التي تسبق الكتابة؛ ويطلق عليها البعض مرحلة التخطيط، ويقصد بها أن يعرف الطالب كيف يبدأ؟ وكيف يعالج ما لديه من أفكار؟ وما الأفكار التي عنده يريد التعبير عنها؟ وكيف يعبر عنها؟ وهذه هي مسئولية المعلم بالدرجة الأولى، فبإمكانه تحفيز تلاميذه للقيام بهذه الأعمال بتهيئة الجو النفسي، والبيئي، والتعليمي المناسب لهم. ويمكن للطالب في هذه المرحلة وضع مخطط هيكلي ــ بأي شكل يقترحه ويراه مناسبا لأهدافه ـ يعكس تصوراته العقلية حول الموضوع الذي يود الكتابة فيه، فيقترح الأفكار الرئيسة، ويحدد الأفكار الفرعية، ثم يضيف، ويعدّل ما يشاء حتى يصل إلى تصوّر مقنع يساعده على الانطلاق المبدئي للكتابة بشكل

متسلسل.

وعملية التخطيط ليست مرحلة واحدة، بل هي عبارة عن عملية تفكير فريدة من نوعها يستخدمها الطالب أكثر من مرة أثناء تأليفه للنص الأكاديمي، ويمكن تحديد أهدافها في تحديد الغرض من الكتابة، وبناء الأفكار، وتحديد موضوع الكتابة، والاتجاهات التي ستأخذها الكتابة. كما تشمل هذه العملية جمع المعلومات اللازمة من مصادر متنوعة، فضلا عن إعداد إطار ذهني للكتابة. وتتطلب هذه العملية استخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة تساعد الطلاب على توليد الأفكار ؛ حيث يكون الطالب الكاتب قادرا على انتقاء المناسب ليكتب المسودة الأولى بالشكل الذي يراه مناسبا، ومن ثم تنظيم هذه الأفكار بطريقة تمكنه من الانتقال إلى مرحلة الكتابة الفعلية.

ـ استراتيجيات مرحلة ما قبل الكتابة:

في مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) يمكن استخدام أكثر من استراتيجية مثل استراتيجية الكتابة الحرة Free Writing التي تخلق أرضية خصبة للكتابة كونها أداة مساعدة على التفكير، كما أنها تدعم مجال التحرر في الكتابة، واستراتيجية الخرائط الذهنية Mind Maps التي تأتي في مرحلة الكتابة الأولية التي تسبق كتابة المسودة، ويسهم استخدامها في توليد الأفكار وتأصيلها، وهذه الاستراتيجية منوط بها إعادة تنظيم الأفكار، وإعادة ترتيبها وتحريكها.ومن استراتيجيات عملية التخطيط أيضا الكتابة السريعة Rapid Writing وتستهدف مساعدة الطلاب على البدء في الكتابة، والوصول بالطلاب إلى إنتاج موضوعات ذات مواصفات محددة، وتوليد مادة خام توجه الكتابة. كما تعد استراتيجية فحص النماذج من أبرز تقنيات مرحلة ما قبل الكتابة، حيث تعطي للطالب مساحة ليتعرف مواصفات النموذج الجيد للكتابة في مجال معين، ومقارنته بنموذج لا تتوافر فيه المواصفات نفسها مع أهمية التركيز على تحليل النماذج.

ثانيا ـ عملية التأليف (الكتابة / المسودة):

تمثل هذه المرحلة تنفيذ الخطة المرسومة، أي تطوير وتحويل الأفكار السابقة التي تم توليدها في مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) إلى كتابة فعلية، وقد يحتاج النص الأكاديمي إلى أكثر من مسودة، وفي هذه العملية يقوم الطالب الكاتب بإنتاج جملة البداية أو ما تعرف بجملة الموضوع، غالبا ما تكون جملة البداية أو ما يعرف بالمقدمة هي أولى عمليات كتابة المسودة، وتعرف أيضا

بجملة الموضوع. وما يرتبط بها من جمل تمثل افتتاحية الموضوع والتي ينبغي أن تكون مناسبة وجذابة.

كما تتضمن عملية التأليف تحديد دور كل فكرة فرعية، الفكرة هي جوهر العمل الكتابي، حيث إنها تشكل لدى الكاتب الهدف الحقيقي والرئيس الذي يسعى إلى إشراك القارئ في بيان أهميتها أو الانتباه إليها. وينبغي أن ترتبط الأفكار بحياة القارئ لاسيما إن كانت الكتابة أكاديمية متخصصة، وينبغي أن تكون الأفكار ثرية قابلة للتأويل وترمي إلى إقناع القارئ بها. بالإضافة إلى أن هذه العملية تتضمن انتقاء الألفاظ المعبرة عن الموضوع، والمرتبطة بمضمونه ارتباطا وثيقا، وهذا الإجراء اللغوي يعد ضروريا لتحقيق وحدة الموضوع الكتابي، ويمكن التدريب عليه من خلال إعداد قوائم من الكلمات ذات الصلة بموضوع واحد.

ـ استراتيجيات كتابة المسودة:

من الاستراتيجيات المستخدمة في هذه المرحلة استراتيجية تطوير الأفكار وتنظيمها، حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على تنظيم الأفكار والمعلومات وتصنيفها ؛ لاختيار ما له صلة بالموضوع وربط المعلومات بالفكرة، وصوغها في صورة فقرة تعبر عنها. ومن الاستراتيجيات الخاصة بمرحلة الكتابة استراتيجية إسناد الفكرة الرئيسة، وتركز على اختيار الفكرة الرئيسة كإطار عام للموضوع، ثم اختيار التفاصيل التي تدعمها، وتستند هذه الاستراتيجية على مجموعة من الإجراءات منها: كيفية إنتاج عينات كتابية على غرار النماذج، وتدريب المتعلمين على كيفية التوسع في الجمل، وإنتاج تفاصيل جديدة لدعم الفكرة.

ومن الاستراتيجيات الخاصة بعملية التأليف (المسودة) استراتيجية إضافة التفاصيل، وهي استراتيجية تستهدف التوسع في الأفكار وتمديدها من خلال تعميق الكتابة، وتضمين تفاصيل تتسق مع الفكرة وهي تمثل استيفاء لجوانبها المختلفة (سليمان، 2009: 212 ــ 213 ؛ شريف، 2015: 80 ـ 81).

ثالثا ـ عملية المراجعة والتنقيح:

تعد مراجعة النص الأكاديمي عملية أساسية قبل نشره، ويشير (شحاتة، 2010: 204) إلى أن جودة التخطيط دالة على جودة التنفيذ، وبالتالي فإن عملية مراجعة النص الأكاديمي،

ويؤكد (فضل الـلـه، 2003: 23) على أن هذه العملية تعني نقد المكتوب عـن طريـق فحصـه ؛ بهدف تحديد مواطن القوة والضعف فيـه مـن خـلال تقييمـه اسـتنادا إلى معـايير تتخـذ أساسـا للنقد، وإصدار الأحكام. والهدف من عملية المراجعة هو تطوير المنتج الكتابي، وهـي تعد عمليـة أساسية تفصل بين العمليات والناتج كما يشير (بني ياسـين، 2010: 174) والتطـوير يحـدث عـن طريق التفكير فيما تم التفكير فيه بمراقبة مدى القدرة عـلى الإجابـة عـن الأسـئلة التـي طرحهـا الكاتب، ومدى توافر المهارات العامة والنوعية للكتابة، ومـدى قـدرة المبنـى والمعنـى والأسـلوب للتأثير في أفكار المرسل إليه.

وتتضمن عملية المراجعة والتنقيح مجموعة من الإجراءات التي يقوم بهـا الطالـب الكاتـب منها: يقوم الكاتب بقراءة المسودة بصورة سريعة وشاملة ؛ ليتأكد من معنى النص الأكـاديمي، و قراءة النص بشكل نقدي ؛ للبحث عن مدى تسلسل الأفكـار وترابطهـا، ومـدى وضـوحها داخـل النص الأكاديمي (المقدمة، المتن، الخاتمة)، ثـم يقـوم الطالـب الكاتـب بإضـافة أو إلغـاء، وإعـادة ترتيب الكلمات والجمل والفقرات من أجل الوصول إلى مستوى مرتفع مـن الوضـوح والدقـة في النص الأكاديمي بأكمله.

كما أن الطالب الكاتب في هذه العملية يقوم ببعض الإجراءات المرتبطة بإعادة تحرير النص الأكاديمي مثل: مراجعة الهدف العـام مـن كتابـة الـنص الأكـاديمي، ومراجعـة صـحة المعلومـات الواردة في النص، ومراجعة أفكار النص الأكاديمي فكرة فكرة ومراعاة تسلسـل الأفكـار وتواترهـا، علاوة على الالتزام بترابط الأفكار ومنطقيتها، كذلك مراجعة الرسوم والأشكال وصحتها في الـنص، فضلا عن مراجعة الشكل العام للنص الأكاديمي.

ـ استراتيجيات عملية المراجعة والتنقيح:

من الاستراتيجيات المستخدمة في هذه المرحلة استراتيجية إعادة تنظيم الأفكار، وهـي صـورة لمراجعة النص للتأكد من أنه يعبر عما يريده الكاتب من خـلال إعـادة الصـياغة حـذفا وإضـافة وتعديلا، فمحور الاهتمام هو إعادة تنظيم المحتوى توضيحا وتأكيدا. ومن استراتيجيات المراجعة طرح الأسئلة لمراجعة الكتابة، وتستهدف تقديم الطالب تعليقات حـول مراجعـة زميلـه، وطـرح أسئلة حول ملاحظاته ؛ مما يجعلـه مسـئولا عـن كتابتـه، وأن الـنص الأكـاديمي المكتـوب موجـه لجمهور بعينه.

وتعد استراتيجية تحرير النظير Peer Edition من أبرز استراتيجيات عملية المراجعة والتنقيح ؛ حيث تتيح هذه الاستراتيجية فرصا للانشغال في محادثات حول النص الأكاديمي، ومدى إنجاز الكتابة للغرض المستهدف، ويشير (سليمان، 2009: 217) إلى أن المعايير الأكاديمية للكتابة تدعم إجراء المحادثات في أثناء الكتابة ومنها تعليقات النظراء لما لها من تأثير في تحسين الأداء الكتابي.

المحور الثاني ـ الكتابة الإقناعية الحجاجية:

تندرج الكتابة الإقناعية الحجاجية ضمن مجالات الكتابة الوظيفية التي لم تنل اهتماما كبيرا في الدراسات العربية، إلا أن (أبو حجاج، 2001:37)، و (عليش، 2009: 183) و (شحاتة، 2012: 19) يؤكدون على أنه في ضوء ما تفرضه متطلبات العصر من توجهات ديموقراطية تدعم التعبير عن الرأي، وما يتطلبه ذلك من قدرة على الإقناع، تبرز ضرورة الاهتمام بهذا النوع من الكتابة، فهناك حاجة ماسة وضرورية لتحسين فهم الطلاب، والعمل على بناء الحجج السليمة لمحتوى المقررات الدراسية، وإشراك الطلاب في الحوارات والمناقشات ؛ كي يكونوا قادرين على خوض مجالات التنافس بصورة فعالة في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير.

وقد فطنت الدراسات الأجنبية لذلك منذ فترة كبيرة، حيث وجهت عنايتها بالكتابة الإقناعية، وحولت توصيفها، وتحديد ماهيتها وأسسها، كما استهدف هذه الدراسات إيجاد العلاقة بينها والتفكير الناقد، والقدرة على الاستدلال.

وتعد الكتابة الإقناعية الحجاجية نوعا من التفاعل والتكامل الذي يحققه الكاتب بين محتوى الموضوع الذي يكتب عنه، والذي يعرض من خلاله البنية التنظيمية للموضوع ؛ أي أن الكاتب يولد الأفكار ذات الصلة بموضوعه، ثم يصوغ وينظم الأفكار باستخدام الأسلوب المناسب والبنية التنظيمية التي تلائم الكتابة الإقناعية، ويتم هذا بهدف التأثير على جمهور القراء الذي يقرأ ويقيِّم الكتابة الإقناعية (شحاتة، 2012: 17)، وهذا النمط الكتابي يعتمد على ادعاء ما، ثم يقوم الكاتب بتدعيم ادعائه جدليا من خلال توليد جملة من الأفكار التي تعصف بذهنة من جهة، ومن خلال خبراته السابقة وتجاربه السالفة من جهة أخرى.

خصائص الكتابة الإقناعية الحجاجية:

تتسم الكتابة الإقناعية الحجاجية بمجموعة من الخصائص المميزة لها عن بقية الأنواع من الكتابة، من أهمها ما ذكرها (السمان، 2012:38) ومنها ما يلي:

ـ تبدأ باتفاق بين الطرفين حول بعض المعتقدات.

ـ تكون الاعتقادات مقبولة من الطرفين دون الحاجة إلى تبريرها.

ـ تستخدم أساليب ومفردات لغوية خاصة بالتفاوض بين الطرفين للتوصل لرأي مقنع.

ـ تكون لها أهداف محددة وواضحة.

ـ توضح وجهة النظر المعارضة وتعطيها اهتماما، وتوضح تبريرها، وتفندها.

ـ تراعي خصائص الجمهور، ومتطلباته، وقيمه.

ـ تثير اهتمامات الطلاب، وتعبر عن أفكارهم بحرية، وتتعلق بهواياتهم.

مكونات الكتابة الإقناعية الحجاجية:

وتتضمن الكتابة الإقناعية مجموعة من المهارات النوعية التي ترتبط بالحجاج وعرض القضايا الجدلية الخلافية، ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي استهدفت تحديد مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية، ومعظم هذه المهارات استندت ـ ولا تزال ـ على نموذج تولمن Tolmin في الحجاج الذي أحدث ثورة في مجال المحاجة البرهانية، وكان ثورة ضد المحاجة البرهانية الكلاسيكية، وهذا النموذج يستند على ستة حدود أساسية هي: الادعاء، والأسس أو البيانات، والتبرير أو المسوغ، وفيما يلي عرض الأسس الستة (أبو حجاج، 2001 ؛ عليش، 2009 ؛ شارودو، 2009 ؛ كين و كاراباكاك 2010 , Qin & Karabacak ؛ شحاتة، 2012، الظنحاني، 2014):

ـ الادعاء: رأي يقدم في موضوع جدلي، يمكن أن تتباين حوله وجهات النظر، ويمكن أن تدور حوله مناقشات متباينة الاتجاهات والرؤى، ويقدم للإجابة عن سؤال: ماذا أريد أن أثبت ؟، أو اقتراح حل لمشكلة معينة، ويتم تحديد هذا الادعاء من خلال حدث، أو فكرة، أو ظاهرة، أو رأي.

ـ الأسـس / البيانـات: معلومـات أو حقـائق تـرتبط بالادعـاء أو المقولـة، وتقـدم لدعمـه أو تأكيده، ويجيب عن سؤال: ماذا لدي لاستمر ؟.

ـ المبررات / المسوغ: أحد أركان الحجاج التـي تقـدم للمصـادقة عـلى العلاقـة بـين المقولـة، والبيانات المقدمة لدعمها. وهذا المسوغ يمنح دعما عاما، ويربط الأسس بالادعـاء إمـا ضـمنيا أو صراحة، ويجيب عن السؤال: كيف أصل من الدليل إلى الادعاء ؟.

ـ الافتراضـات أو القضـايا الفرعيـة / تفاصـيل الـرأي: وهـي ادعـاءات وآراء فرعيـة، وتـرتبط بالادعاء الرئيس، ويتحدد من خلال تضمين مواصفات معينة، أو تحفظات، وتعد إمكانية تطبيـق الادعاء الفرعي أكثر محدودية من إمكانية تطبيق الادعاء الرئيس. وتعد هذه الافتراضـات بمثابـة تفاصيل للادعاء الرئيس.

ـ الاستجابة للآراء المخالفة: وهي جملة الآراء التي تختلف عـن رأي الكاتـب، وقـد يرفضـها رفضا مطلقا قاطعا، أو يقبلها جزئيا، ويهتم هذا الجزء مـن الإطـار الحجـاجي بعـرض هـذه الآراء والتفاصيل.

ـ الدحض: في هذا المكون يقوم الكاتـب بـدحض الآراء المخالفـة والمضـادة للادعـاء الـرئيس والتي تقدم عن طريق البيانات والأدلة وتفنيد تلك الآراء المخالفة، ويحـاول الكاتـب مـن خـلال عملية الدحض تلك إلى تغيير رأي القارئ وإقناعه بالعدول عن فكرته عن القضية أو الظاهرة.

مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية:

في ضوء دراسة قوائم مهارات الكتابـة الإقناعيـة الحجاجيـة التـي أفرزتهـا نتـائج الدراسـات والبحوث السابقة التي استهدفت تنمية تلك المهارات أمكن للباحـث تحديـد المهـارات الرئيسـة للكتابة الإقناعية الحجاجية، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية يمكن تنميتها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، والجدول التالي يوضح تلك المهارات:

جدول (1) مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات عرض القضية الجدلية	ـ صوغ الادعاء في صورة قضية قابلة للمناقشة. ـ تحديد القضية الجدلية بدقة ووضوح. ـ افتتاحية تمهيدية لموضوع الإقناع تصف علاقة الكاتب بالقضية.
مهارات مرتبطة بالسياق اللغوي للموقف الحجاجي	ـ سلامة اختيار الألفاظ والجمل المتعلقة بالموضوع ـ اللجوء إلى الإيحاء والتضمين والتلميح كاستدعاء الشخصيات. ـ استعمال علامات الترقيم بصورة وظيفية وصحيحة.
مهارات خاصة بالادعاءات والأدلة	ـ تحديد الأدلة والبراهين بدقة ووضوح. ـ ارتباط الأدلة بالقضية الجدلية. ـ عرض الأسباب والمبررات بصورة منطقية. ـ الربط بين الادعاءات والبيانات بيسر ووضوح.
مهارات دحض الادعاءات والتوصل إلى نتيجة نهائية.	ـ تحديد الادعاءات المضادة بدقة. ـ تقديم الحجج التي تستند عليها الادعاءات المضادة. ـ تفنيد الادعاءات المضادة أو المعارضة ودحضها بوضوح ودقة. ـ التوصل إلى نتيجة محددة من خلال الحجج والأدلة المقدمة.

الفصل الثالث

تدريس القراءة

فَاعِلِيَّةُ اِسْتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَةٍ لِتَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ قَائِمَةٍ عَلَى فَرْضِيَّاتِ البَرْمَجَةِ اللُّغَوِيَّةِ العَصَبِيَّةِ NLP فِي تَنْمِيَةِ مُسْتَوَيَاتِ الفَهْمِ القِرَائِيِّ وَتَحْسِينِ كَفَاءَةِ الذَّاتِ القِرَائِيَّةِ

مُقَدِّمَةٌ:

تنطوي اللغة العربية على عدة فنون من أبرزها الأدب، ودراسته بالمرحلة الثانوية تحقق أهدافا علمية، وثقافية، وقومية، واجتماعية، ونفسية، ومن ضمن ما تعكسه دراسة الأدب في هذه المرحلة تشرب الطالب القيم والمثل العليا، والقدوة التي يذخر بها تراثنا الإسلامي والعربي، كما تفيده أيضا بزيادة وعيه صوب المشكلات الاجتماعية والسياسية والثقافية المعاصرة، فضلا عن تربية حسه الجمالي وتنمية ذوقه الأدبي، والقدرة على البناء اللغوي السليم، وتقوي فيه الإحساس والشعور بالانتماء إلى أمة عريقة وأصيلة في الآداب والفنون، وتربي فيه الشعور بالمسئولية تجاه وصل حاضر الأمة العربية بماضيها، والتطلع إلى مستقبل أفضل.

ويشير يونس وآخران (1997: 33) إلى أن النصوص الأدبية من الفنون التي تزود طالب المرحلة الثانوية بالفكر والمعلومات والمعارف، وتحرك ذهنه، وتنمي لغته ؛ لأن طالب هذه المرحلة من المفترض أن يكون قد أتقن آليات اللغة ومهاراتها، وتكونت لديه القدرة على قراءة النص وتحليله وإدراك مواطن الجمال فيه. وتتيح قراءة النصوص الأدبية أمام الطلاب الفرصة لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم، واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال، وتقبل الخبرات الجديدة، وتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافعية

للإنجاز التي تدفع بـالمتعلم إلى المغـامرة العلميـة المحسـوبة مـن أجـل الكشـف عـن المجهـول، والتحرر من الأنماط المعتادة للتفكير، والميل إلى البحث في الاتجاهات والتيارات الجديدة للتفكير. (سالم وآخران، 2006: 130 - 131).

والفهم القرائي بوصفه عملية معرفية تعتمد عـلى مـا يكسـبه القـارئ للـنص المكتـوب مـن معان، من خلال خبراته وتجاربـه وألفتـه بالتراكيـب اللغويـة ومحاورتـه المسـتدامة مـع السـياق اللغوي، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فـيما بعد في الأنشطة اللغوية الحاضرة والمستقبلية، وغير ذلك مـن مـن عوامـل وروافـد تجعلـه أكـثر سيطرة على النص المقروء في ضوء ما لديه من خبرة لغوية ودلاليـة ودوافـع نحـو دراسـة الـنص. (الكندري، 2004: 6 ؛ زهران، 2007: 370 ؛ شحاتة، 2016: 37).

ولقد أشار كل من الناقة (2003: 44)، و عبد الوهاب وآخـرين(2004: 19 ـ 20)، و شـحاتة (2016: 38)، و جابر (2016: 233)، إلى أن الفهم القرائي يعد من أهم مهـارات القـراءة، بـل هـو غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ، والهدف الذي يتطلع إليـه كـل معلـم، ومهـارات الفهـم القرائي ومستوياته الرئيسة يمكن أن تجتمع في ظلهـا معظـم مهـارات القـراءة، بمـا فيهـا القـراءة الناقدة، والقراءة للدراسة، والقراءة الابتكارية، فهي تبدأ بعمليـة فـك الرمـوز وتنتهـي بالإبـداع، فضلا عن أن القراءة للفهم تمثل ركيزة أساسية ومهمة في العمليـة التعليميـة ؛ حيـث إنهـا تمثـل الأرض الصلبة التي يقوم عليها بنـاء المـتعلم المعـرفي، فهـي وسـيلة تعلـم اللغـة وفـروع المعرفـة الأخرى التي يتلقاها داخل المدرسة وخارجها.

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات من أن الفهم القرائي يستثمر قدرات القارئ، وإعـمال فكـره وتوظيف الجانب الإدراكي الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القـارئ والـنص المكتوب، وأن القارئ من خلال فهمه للمادة المكتوبة يرتقـي بلغتـه وأفكـاره ومعلوماتـه، وهـذا الوعي الذي يضمنه الفهم القرائي للقارئ يمكنه من القدرة على التنبؤ بالمعاني وتفسـيرها تفسـيرا صـحيحا وموضـوعيا، وحضـور ذهنـه بصـورة مسـتدامة في أثنـاء تناولـه للـنص القـرائي بالـدرس والتحليل، وإصدار أفكار وأحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلـك مـن قـدرة عـلى حل المشكلات المعرفية التي قد تواجهه.

ولا شك أن أهمية الفهم القرائي تزداد في المجتمعات بزيادة تعقدها، حيـث إن الحاجـة إلى

الفهم القرائي تزداد مع ما يسود العالم من ثورة معرفية ورقمية، ومع ما تفرزه العقول من إنتاج فكري معرفي بمعدلات هائلة يوميا، حتى أطلق عليها مسمى الموجة الثالثة، وأصبحت المعرفة بمكتسباتها التكنولوجية قوة تمكن القارئ من الولوج الآمن إلى القرن الراهن بما يتميز به من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة وأدواتها، والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة.

وإذا كان مصطلح القارئ الفعال الأكثر التصاقا بالفهم القرائي بما يمتلكه من مجموعة متنوعة من المهارات والآليات القرائية، فإن هناك ثمة عوامل تتعلق بعملية الفهم القرائي والتي تزيد من كفاءته منها كفاءة الذات، حيث إن توافر الدوافع الإيجابية لتعلم القراءة بالغ الأهمية نظرا لأن القراءة كعملية معقدة تتطلب التركيز والميل قبل أن يصل المتعلم إلى مرحلة الطلاقة القرائية أو ما يعرف بالتمكن القرائي. وهذا ما أكدته نتائج بحوث كل من (قزامل، 2006)، و (رفيفان، 2012)، من أن الكفاءة الذاتية تفسر عملية القراءة في البيئة التعليمية ؛ نظرا لكونها القوة الدافعة خلف أي أداء لغوي ونمو قرائي.

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية Self- Efficacyمحورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، وهذا ما وضحه ألبرت باندورا Alpert Bandura (1977) الذي يعتبر أحد المؤسسين للمصطلح، حيث أشار أن الأشخاص لديهم نظام من المعتقدات الذاتية Self – Beliefs يمكنهم من التحكم في مشاعرهم، وأفكارهم، ووفقا لذلك فإن كفاءة الذات تعني الكيفية التي يتصرف بها الفرد، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك المتعلم، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. (العلوان والمحاسنة، 2011: 399).

وتعد معتقدات الكفاءة الذاتية منبئات أفضل للنجاح التعليمي، حيث يرى كل من (Schunk,1991:209)، و(Zimmerman & Cleary,2006)، و (Pajares,2007:106) أنه إذا كان لدى المتعلم اعتقاد بقدرته على أداء مهمة قرائية معينة، فإن ذلك سيزيد من تركيزه

وجهده وانهماكه في هذه المهمة، كما أن الطلاب الذين لديهم إدراك مرتفع لكفاءاتهم القرائية الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويظهرون مستويات قليلة ومنخفضة من القلق، فضلا عن إظهار قدر عال من المرونة في استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة إيجابية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد ألبرت باندورا Bandura Albert عندما نشر مقالة بعنوان " كفاءة أو فعالية الذات نحو نظرية أحادية للتعديل"، وخضع هذا المفهوم للكثير من الدراسات عبر مختلف المجالات والتخصصات العلمية، ولقي دعما متناميا ومضطردا من نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، ثم طور باندورا Banura المفهوم بحيث ربطه بمفهوم آخر، هو الضبط الذاتي للسلوك في نظريته المعرفية من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير (علوان، 2012: 228). وتمثل كفاءة الذات القرائية كما يشير (& Chapman Tunmer,1997:279) محددا ومؤشرا للقدرة القرائية لدى المتعلم، وناتجا لجملة العلاقات المتداخلة بين عدة مكونات هي: كفاءة الذات المدركة في أداء وتنفيذ المهام القرائية، وإدراك الأنشطة القرائية وفقا لمستوى السهولة أو الصعوبة، والانفعالات المختلفة تجاه المواقف القرائية، ومدى المثابرة والإصرار في أثناء عملية التعلم.

ولقد أبرزت نتائج بعض البحوث والدراسات الأدوار التي تقوم بها كفاءة الذات القرائية في الفهم القرائي، ويمكن إيجاز هذا الدور الإيجابي في النقاط الآتية:

أ ـ تحدد الكفاءة الذاتية ما إذا كان المتعلم سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة.

ب ـ تؤثر الكفاءة الذاتية في الطريقة التي يختار بها المتعلم الأنشطة التي يشارك فيها.

ت ـ تتضمن الكفاءة الذاتية قدرة إنتاجية تنتظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل.

ث ـ تؤثر الكفاءة الذاتية في كمية الجهد المبذول من قبل المتعلم لتحقيق أهدافه.

ج ـ تعد الكفاءة الذاتية إحدى العوامل التي تساعد في توجيه المتعلمين باستمرار نحو القراءة الجيدة.

ولقد واكب اهتمام الباحثين بالفهم القرائي البحث والاستشراف لأنسب الأساليب

والاستراتيجيات والبرامج التعليمية والتدريبية التي يعتقد أنها تساهم في تنمية مهاراته ومستوياته وأنماطه لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، ولمواجهة الدعوات المستدامة لأهمية العناية بتنمية مهارات الفهم القرائي، وضرورة الاستعانة بمداخل واستراتيجيات تدريسية مناسبة لتحقيق هذا الغرض، ، وفي الآونة الأخيرة برزت تقنية تدريسية وتعليمية جديدة في مصر والدول العربية متمثلة في البرمجة اللغوية العصبية والتي تهتم باكتشاف أسباب النجاح، وكيف يتمكن الطلاب من إنجاز أعمالهم الأكاديمية بصورة متميزة.

والبرمجة اللغوية العصبية هي المصطلح العربي لما يطلق عليه بالإنجليزية Neuro Linguistic Programming، وتشير كلمة العصبية Neuro إلى الجهاز العصبي أي ما يتعلق بالعمليات التي تتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعاليته كالسلوك، والتفكير، والشعور، وهو المسلك العقلي للحواس. أما اللغوية Linguistic فتشير إلى قدرتنا على استخدام اللغة سواء الملفوظة أو غير الملفوظة عن طريق كلمات وجمل محددة. بينما تشير البرمجة Programming إلى المنهج أو الأسلوب الذي نتبعه في التعامل مع أي موقف لغوي أو اجتماعي، وهو ناتج عن معتقداتنا وخبراتنا التي تجعلنا نتخذ سلوكا معينا في تعاملنا مع المواقف اللغوية أو الاجتماعية المختلفة. (الفقي، 2008، 14).

ويمكن أن تكون فرضيات البرمجة اللغوية العصبية مدخلا مناسبا تتوافر من خلاله الفرص أمام المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه بشكل فعال وإيجابي، بما يمكنه من تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لديه. وقد ظهر مفهوم البرمجة اللغوية العصبية NLP كما يشير رضا (2013: 2012) في منتصف سبعينيات القرن العشرين على يد عالم الرياضيات الأمريكي ريتشارد باندلر، وعالم اللغويات جون جريندر، حينما اكتشفا أول وأهم فكرتين من أفكار البرمجة اللغوية العصبية NLP ؛ فإليهما يعزى الفضل في اكتشاف فكرة (نمذجة) المهارات اللغوية، واكتشاف فكرة (البحث عن الحاسب في عقول الناس)، وقررا وضع أصول علم البرمجة اللغوية العصبية NLP كعلم جديد أطلقا عليه في بادئ الأمر اسم " برمجة الأعصاب لغويا "، وقد تمثلت البرمجة اللغوية العصبية كمجموعة نماذج ومبادئ لوصف العلاقة بين العقل واللغة، وكيف يجب تنظيم العلاقة بينهما.

وتتشكل البرمجة اللغوية العصبية NLP من جملة فرضيات تحدد هوية استخدامها منها:

احترام رؤية الشخص الآخر للعالم، والخريطة ليست هي الواقع، والاتصال الإنساني يتم على مستويين ؛ الواعي واللاواعي، ومسئولية الذهن عن النتائج التي يتم التوصل إليها، ولقد أشارت نتائج العديد من البحوث إلى فاعلية استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنها من استراتيجيات رئيسة، حيث توصلت نتائج البحوث السابقة إلى فاعلية استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنها من استراتيجيات في تنمية وتحسين مهارات التواصل اللفظي، وتحسين عملية التعلم، وتنمية الحصيلة اللغوية وتحصيل المفردات، واستثمار الدلالات الكامنة للكتابة، والتحفيز الصفي للمتعلمين، وتنمية مهارات التواصل غير اللفظي، فضلا عن القدرة على صياغة الأهداف والتخطيط السليم لتحقيقها، وشحذ القدرة على على التفكير، وتنمية دافعية الإنجاز، وعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند تعلم مهارات القراءة.

الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من المحاولات العديدة لفهم وتفسير عملية القراءة، إلا أن نتائج البحوث والدراسات أظهرت أن تعليم الطلاب وتدريبهم على بعض مهارات القراءة وتكرارها وتطبيقها، لم يدفعهم إلى التخطيط لخطوة أبعد من تعلم مهارات فك الرموز المكتوبة وتفسيرها على المستوى السطحي المباشر، وربما مفاد ذلك يعزى لعدم تدريب الطلاب على تطوير استراتيجيات الفهم الفعالة للمادة المقروءة. لذا اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى إلقاء الضوء على مداخل و استراتيجيات معالجة النصوص الأدبية، وتم الأخذ في الاعتبار طبيعة البيئة التعليمية والتقانات التربوية التي تساهم في تحسين فهم النص.

وإذا كان الفهم القرائي ـ كمجال لغوي ـ قد نال اهتماما سواء من حيث إقراره كهدف أساسي للمراحل الدراسية المختلفة، أو من حيث بحث ودراسة الباحثين له وتناولهم لمستوياته الرئيسة والمهارات المتضمنة بكل مستوى، ومحاولة تنميتها باستخدام برامج وطرائق مختلفة، إلا أن كثيرا من الطلاب بالمرحلة الثانوية لا يزالوا يعانون من ضعف في فهم ما يقرأون. ويشير عطية (2006: 221) إلى أنه بالرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تضمينها للفهم القرائي كهدف أساسي من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، إلا أن طلاب هذه المرحلة يعانون ضعفا في مهارات الفهم القرائي، ويظهر هذا الضعف في وقوف الفهم عند حد الرموز المكتوبة دون فهم وتأويل ما وراء السطور من معان ومضامين وفكر، وكذلك

تدني قدرة الطلاب في نقد المقروء وتذوقه.

وتكاد تتفق نتائج الكثير من البحوث في تأكيد ضعف طلاب المرحلة الثانوية في تمكنهم من مهارات الفهم القرائي ومستوياته، ومن ثم البحث عن إيجاد آليات جديدة ومعاصرة لمواجهة هذا الضعف، الأمر الذي يستلزم البحث عن مداخل جديدة يمكن من خلالها تنمية مهارات الضعف القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فضلا عن ما أورده التقرير العربي للتنمية الثقافية من عدة حقائق مفزعة ـ حسب وصف التقرير ـ منها عزوف الطلاب عن القراءة (قراءة النصوص الأدبية)، وأن ما لديهم عادة القراءة ويمتلكون حاسوبا لا يعتمدون على أوعية النشر الورقي، بل يعتمدون على ما يرغبون في مطالعته بما توفره شبكة المعلومات الدولية Internet، علاوة على بزوغ مشكلة دافعية القراءة المنخفضة لعدم القدرة على فهم النصوص أو لصعوبة بعض التراكيب اللغوية بها، وعدم القدرة على تفسيرها (العربي، 2016: 17).

كما أن شواهد وملحوظات الاختبارات اللغوية في المرحلة الثانوية لاسيما اختبارات النصوص الأدبية تشير إلى ضعف الطلاب في معالجة النصوص والتعامل معها، وكذلك المتابعات الصفية التي يقوم بها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لطلابهم أفادت بقصور الطلاب في امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي، وانخفاض الكفاءة الذاتية في قراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر، هذا بالإضافة إلى الإشارات والتنبيهات الواردة بالبحوث والدراسات المعاصرة التي أوصت بضرورة اقتراح مداخل وبرامج جديدة لمعالجة قصور الطلاب في فهم النصوص الأدبية وتحليلها.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن التأكيد على واقع تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية رغم محاولات تطويره فضلا عن تطوير الكتاب المدرسي يعاني من مشكلات وصعوبات عدة، تؤكدها نتائج البحوث والدراسات التربوية سواء التجريبية منها أو الوصفية التقويمية، وتشير إليها أدبيات تعليم اللغة العربية منذ فترة ليست بالبعيدة، وهي في مجملها تشير إلى ضعف امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي، وغياب ما يؤدي إلى تنميتها من برامج واستراتيجيات تستند إلى نظريات مرتبطة بعملية القراءة وبالفاعلية الذاتية، وهذا ما دفع الباحث إلى محاولة التصدي لهذه المشكلة بالكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنها من تقنيات وإجراءات قرائية في

تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

الإطار النظري للبحث:

يهدف هذا الجزء إلى استخلاص أسس لبناء استراتيجية مقترحة قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ؛ ولتحقيق هذا الإجراء يتم عرض الإطار النظري وفقا لثلاثة محاور رئيسة ؛ المحور الأول يتناول الفهم القرائي، بينما يتناول المحور الثاني كفاءة الذات القرائية، ويتناول المحور الثالث البرمجة اللغوية العصبية ودورها في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية من خلال دراسة النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية، . وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول - الفهم القرائي، مفهومه، وأهميته، ومستوياته ومهاراته:

ـ مفهوم الفهم القرائي:

تناولت أبحاث القراءة الفهم القرائي على أنه عملية بنائية، يحاول القارئ من خلالها بناء تصور للنص، حيث تعد عملية الفهم واحدة من العمليات التي يقوم ببنائها الطلاب بخبرة متدرجة بمساعدة من المعلم عند الضرورة، ويعتمد الفهم القرائي الفعال بصورة أساسية على قدرة الطالب على استخدام الاستراتيجيات من أجل الفهم. ولقد اجتهد علماء التربية اللغوية والباحثون في مجال تعليم اللغة العربية في تحديد وتوصيف دقيق لمفهوم الفهم القرائي، فيعرفه موسى (2001: 83) بأنه " عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني الضمنية في النص ". ويرى فضل الله (2001: 82) أن الفهم القرائي " عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعان ومبادئ منها، والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية وقراءاته السابقة".

بينما يعرفه عطية (2006: 142) بأنه " عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة في النص المقروء". ويشير زهران (2007: 370) إلى مفهوم الفهم القرائي بكونه " عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة ". ويشير يونس(2007: 172) إلى مفهوم الفهم القرائي

بأنه " الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية".

أما حافظ (2008: 189) فيعرف الفهم القرائي بأنه " عملية عقلية يقوم فيها القارئ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط بين الرمز ومعناه، وغيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن استخدامها في المواقف الحياتية". ويعرفه كل من قاسم والمزروعي (2009: 71) بأنه " النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب من خلال تفاعله مع النص المكتوب للوصول إلى المعنى الصريح والضمني للنص، ويستخدم فيه العديد من العمليات العقلية مثل التحليل والاستنتاج والربط وإدراك العلاقات".

ويرى شحاتة (2016: 35) الفهم القرائي على أنه " عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة البيانات والمعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد".

وباستقراء المواضعات المختلفة لتحديد وتوصيف مفهوم الفهم القرائي، يمكن استخلاص جملة من الملحوظات التي تتعلق بكنه المفهوم وهي كالتالي:

أ ـ وصف ممارسة القراءة بأنها عملية عقلية محورها القارئ، وفي هذا إشارة إلى الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها القارئ في تعامله مع النص المقروء.

ب ـ وصف ما يمارسه القارئ بالنشاط، وفي هذا إشارة إلى ملامح وسمات النظرية البنائية التي ترى القراءة عملية نشطة وتفاعل مستدام بين القارئ والنص.

ت ـ قياس استيعاب النص المقروء بمؤشرات أداء، وهذا يتفق مع فلسفة المعايير المنبثقة من مفهوم الجودة التعليمية.

ث ـ الفهم القرائي لا يعد تفسيرا للمعلومات الموجودة بالنص المكتوب فحسب، بل يعد إضافة لهذه المعلومات إلى الخبرات السابقة لدى القارئ مسبقا.

ويمكن صوغ مفهوم الفهم القرائي على ضوء التعريفات السابقة بأنه مجموعة من العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها القارئ / الطالب ؛ من أجل التفاعل الإيجابي النشط مع النص المكتوب، مستخدما فيها خبراته المعرفية والوجدانية السابقة ؛ لاستنتاج المعنى الصريح والضمني للنص، معتمدا على آليات التحليل والتأويل والنقد والإبداع.

ـ أهمية الفهم القرائي:

أوضحت أدبيات التربية اللغوية المعاصرة أهمية الفهم القرائي كمتطلب ضروري وأساسي في العملية التعليمية لاسيما المرحلة الثانوية ؛ لكونه يشتمل على تفسير المعلومات، والبرهنة على صحتها، وإعادة التفكير العميق في معالجة المعنى للأفكار المحورية المتاحة. ويمكن تحديد هذه الأهمية في النقاط الآتية:

أ ـ يحدث كل من التفكير والفهم القرائي في سياق اللغة التي تعد الوعاء للأفكار والمعاني والصور الذهنية، بالإضافة إلى المفاهيم والقضايا والمبادئ التي تعد أدوات متطلبة لكليهما أثناء التجريد والتعميم.

ب ـ ثبت أن الفهم القرائي منبئ عن النجاح الدراسي، وتفترض الأدبيات أن التباينات بين الأفراد المهرة والمتدنيين في المهارة في الفهم القرائي تظهر مع كل عملية.

ت ـ مساعدة الطالب في إلمامه بالأفكار الواعية البناءة، وارتقاء مستواه اللغوي والأدبي، مما يكسبه مهارات إصدار الأحكام والرؤى الموضوعية.

ث ـ يتيح امتلاك الطالب لمهارات الفهم القرائي أبواب الثقافة الذاتية والمعرفة المختلفة ويستطيع بها أن يجد نفسه ويحقق ذاته عندما يتعثر، وذلك من خلال المهارات والعادات القرائية الصحيحة.

ـ مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

اتجهت الدراسات والبحوث التي اهتمت بتعليم القراءة نحو تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات متسلسلة بشكل هرمي، ومتدرجة في صعوبتها، بحيث يقابل كل مستوى مجموعة من العمليات المعرفية والمهارات اللازمة في هذا المستوى، ونظرا لتعقد طبيعة الفهم في القراءة، فقد تعددت التصنيفات والتقسيمات التي تناولت مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وأحيانا يحدث

تداخل فيما بينهما كما يشير شحاتة (2016: 39)، ولعل ذلك يرجع إلى التباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها، والعوامل المؤثرة في فهم المقروء من ناحية، وجدة وحداثة الموضوع القرائي من ناحية أخرى.

فقسم البعض الفهم القرائي طبقا لحجم الوحدة المقروءة بدءا من الكلمة، ومتدرجا حتى الموضوع، مرورا بالعبارة والفقرة ثم الصفحة، بينما قسم البعض الآخر الفهم القرائي طبقا لنوع الرسالة العقلية وحجمها، وفريق ثالث جاء ليضيف تصنيفا جديدا للفهم القرائي وفقا للمستويات والعمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بمؤشراتها السلوكية الإجرائية. ومن أبرز تصنيفات مستويات الفهم القرائي التصنيف الذي قدمه إيمراند (Emerand,2002: 216 - 215) حيث قسم الفهم القرائي إلى أربعة مستويات هي:

1 ـ **مستوى المعرفة:** يستطيع القارئ الاعتماد على نفسه، ويشعر بأنه يفهم ما يقرأ، وأنه يتذكره بنفس الدرجة، ويستطيع فهم 99 % من المفردات المقروءة بالنص.

2 ـ **مستوى التعلم:** ويحتاج فيه المتعلم إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ما يقرأ فهما تاما.

3 ـ **مستوى الإحباط:** وتتمثل صعوبة هذا المستوى في تتبع الحروف والكلمات بالإصبع، وفهم الطالب في هذا المستوى يكون فهما جزئيا قاصرا.

4 ـ **مستوى القدرة الحقيقية:** يقاس هذا المستوى باختبارات الذكاء، ويستغل هذا التقدير في بيان مدى تأخر الطالب في القراءة ببيان الفرق بين مستوى قراءته الفعلية ومستوى قراءته المتوقع الذي يصل إليه بالتدريب.

كما يعد تصنيف Vacca & Vacca (2005) لمستويات الفهم القرائي من أبرز وأهم التصنيفات، وهو تصنيف يرى الفهم القرائي ثلاثة مستويات هي:

1 ـ **المستوى الحرفي (قراءة السطور) Literal:** ويقصد به القراءة الصحيحة لما هو مكتوب بالنص، أي التعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة أضداد الكلمات، والقدرة على تصنيف الكلمات إلى مجموعات متشابهة.

2 ـ **المستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور) Interpretive:** ويقصد به فهم

المقصود من هذا النص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر.

3 ـ **المستوى التطبيقي (قراءة ما وراء السطور) Applying:** ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم بها وتوجيهها. (عبد الله، 2014: 31).

وقد شاع تقسيمان لتصنيف مستويات الفهم القرائي في دوائر المهتمين والمشتغلين بالبحث التربوي اللغوي ؛ الأول هو التقسيم الأفقي للفهم القرائي والذي يشمل مستويات ثلاثة كما حددها طعيمة (1998: 149 ـ 153) على ضوء العمليات العقلية وهي:

1 ـ **مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب):** ويشمل مهارات معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

2 ـ **مستوى العمليات العقلية المتوسطة (نقد المقروء):** تظهر مقدرة القارئ على تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.

3 ـ **مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء):** وفيه يربط الطالب المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة ويكشف عن مشكلات جديدة. واتفق كل من (حداد، 2006 ؛ جاب الله، 2006 ؛ العيسوي والظنحاني، 2006 ؛ السيد، 2015) في تصنيف مستويات الفهم القرائي أفقيا إلى ثلاثة مستويات رئيسة هي:

1 ـ **فهم معنى الكلمة:** ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال التي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معا.

2 ـ **فهم معنى الجملة:** ويعتمد على فهم الكلمات التي تتكون منها الجملة وترتيب هذه الكلمات وتتابعها.

3 ـ **فهم معنى الفقرة:** وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره.

فيما اتفق عدد كبير من التربويين والباحثين المهتمين بمجال تعليم القراءة في تحديدهم لمستويات الفهم القرائي وفق مستويات خمسة رئيسة هي:

1 ـ **الفهم الحرفي المباشر:** ويعني قدرة المتعلم على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا، ويشمل المستوى مهارات تحديدة الفكرة الرئيسة في الفقرة، وتحديد الفكرة المحورية في النص، وتحديد التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

2 ـ **الفهم الاستنتاجي:** ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وذلك من خلال قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص، ويشمل المستوى مهارات استنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج غرض الكاتب ودوافعه، وتحديد القيم والاتجاهات المتضمنة في النص.

3 ـ **الفهم الناقد:** ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا، ودلاليا، ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفق معايير مضبوطة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

4 ـ **الفهم التذوقي:** ويقصد به الفهم القائمة على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما شعر به الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ويشمل هذا المستوى مهارات مثل إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية للكلمات والجمل والفقرات.

5 ـ **الفهم الإبداعي:** ويعني ابتكار أفكار جديدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات

جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، ويشمل هذا المستوى مهارات مثل اقتراح حلول أحداث جديدة، وإعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد.، والتنبؤ بأحداث جديدة.

أما التصنيف الثاني للفهم القرائي فهو التصنيف للمهارات رأسيا، بمعنى تفصيل الفهم القرائي كعملية إلى مهارات عامة دون تصنيفها تحت مستويات رئيسة، ومنها ما حدده مجاور (1986: 155) من مهارات مثل فهم المعني من السياق، وفهم العلاقات بين الأفكار، والوقوف على الفكرة الرئيسة في الجملة، وفهم ما بين السطور، وكذلك التصنيف الذي حددته هيئة التقويم للتطوير التربوي بأمريكا، مثل: تقديم استدلات من المواد المقروءة، وتقديم استدلات من خبرات القارئ السابقة، وتحديد الفكرة الرئيسة، وإدراك وفهم الحقائق والاحتفاظ بالنتائج، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد هدف الكاتب واتجاهاته.

المحور الثاني - كفاءة الذات القرائية:

تعتبر كفاءة الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي افترضت أن سلوك القارئ والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا Bandura يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات " نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Derminism "، ووفقا لهذا النموذج فإن المتعلم بحاجة إلى عدد من العوامل المتفاعلة لتحقيق أهداف تعلمه (عطا الله، 2013: 245). ولعل هناك صلة بين نموذج الحتمية التبادلية، والعوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي، حيث تشير الأخيرة إلى القارئ وبيئته، والنص المقروء وطبيعته وخصائص سياقه اللغوي، والمعلم وطريقة تدريسه للنص، ونوع القراءة.

ولقد حظي مفهوم كفاءة الذات ـ على الرغم من حداثته ـ على قدر كبير من الاهتمام من قبل العلماء والباحثين، كما لاقى حظا وافرا من الذيوع والانتشار، وعلى الرغم من الأثر الإيجابي لذلك والمتمثل في إثراء المجال البحثي فيه وتنوع الدراسات، إلا أنه من زاوية أخرى مغايرة قد انعكس سلبا على الوضوح والاتفاق حول تحديد وتوصيف المفهوم، وهذا ما أشارت إليه بحوث كل من (أحمد، 2000)، و (بقيعي وهماش، 2015)، و (المطيري، 2017) حيث أفرز هذا الاهتمام نوعا من الغموض والتعدد في الاستخدام له، ونلاحظ هذا الاختلاف بدءا بتحديد

كلمات المصطلح عنه، حيث ظهر كثير من المسميات المعبرة عنه مثل self – efficacy، sense of efficacy، efficacy beliefs، وفي العربية تعرف أيضا بعدة مسميات منها: الفاعلية الذاتية، وفاعلية الذات، والكفاءة الذاتية، وكفاءة الذات.

أ ـ مفهوم الكفاءة الذاتية:

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية أهمية كبيرة لدى التربويين وعلماء النفس، على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية يسهم في في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة المجالات، ولقد أضحى أمرا جليا أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة (حمد، 2018: 101).

ولقد تعددت المواضعات لتوصيف وتحديد مفهوم الكفاءة الذاتية، فيعرفها باندورا (Bandura , 1977: 191) بأنها " الحكم الذي يكونه الفرد عن قدراته و إمكاناته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال والأنشطة اللازمة للحصول على أنماط من الأداء المرغوب "، وفي عام 1989 أعاد التعريف بأن الكفاءة الذاتية تعني " اعتقادات الأفراد في قدراتهم على مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التي تواجههم في حياتهم " (Bandura ,1989: 1175)، ويعرفها شل (Shell , 1989: 90) بأنها " الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة لأداء مهمة ما وهم على ثقة من القدرة على أداء هذه المهمة بنجاح "، أما ستيفن وآخرون (Steven et al , 2001: 1034) فيرون أن الكفاءة الذاتية تعني " معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها ".

وفي ضوء التعريفات السابقة لمفهوم الكفاءة الذاتية يمكن القول بأنها اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى كفاءته وفاعليته الذاتية وما يعكسه هذا الإدراك من معلومات واتجاهات ومعارف لازمة للتقدم في تحيق مهمة محددة.

ب ـ كفاءة الذات القرائية، مفهومها وأهميتها:

تعد كفاءة الذات القرائية من أبعاد الذات العامة التي ترتبط بالجانب النفسي للقراءة، وأكدت بعض الدراسات وجود علاقة بين القراءة وكفاءة الذات القرائية مثل دراسة باتريك (Patrick , 2006)، ودراسة مارك (Mark ,2008)، ودراسة (بصل، 2016) والتي أبرزت

نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهو الذات الأكاديمية والذات القرائية لدى الطلاب.

ولقد عرف كل من جوتري و ويفيلد (Guthrie & Wigfield , 2004: 80) كفاءة الذات القرائية بأنها " قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناء على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية "، بينما عرفها بقيعي وهماش (2015: 599) بأنها " معتقدات الطلاب حول قدرتهم على الأداء بشكل جيد في الموقف القرائي ". ويمكن تحديد مفهوم كفاءة الذات القرائية بأنها معتقدات وانطباعات المتعلمين حول ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات في التعامل مع المهام القرائية ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في القراءة واتجاهاتهم نحو دراسة النصوص القرائية.

وباستقراء ودراسة وفحص أدبيات التربية وعلم النفس، والدراسات والبحوث التي اهتمت بتحسين ورفع كفاءة الذات بوجه عام، وكفاءة الذات القرائية بوجه خاص، يمكن تحديد أهمية كفاءة الذات القرائية فيما يلي::

1 ـ زيادة التحكم الفعال بعمليات الفهم والاستيعاب القرائي.

2 ـ التأثير في الطريقة التي يختار بها الطالب الأنشطة القرائية التي يشارك فيها.

3 ـ التأثير في كمية وحجم الجهد المبذول من قبل المتعلم لتحقيق أهدافه من دراسة النصوص المقروءة.

4 ـ تحديد المدة التي يصمد فيها الطالب في مواجهة العوائق القرائية.

5 ـ إمكانية اعتبار كفاءة الذات القرائية كموجهات إرادية لفهم إمكانية الذات وقدرتها على الاستجابة المعرفية للظواهر والأحداث السياقية.

ج ـ أبعاد الكفاءة الذاتية:

ميز باندورا (Bandura , 1986: 52 – 53) بين ثلاثة أبعاد رئيسة للكفاءة الذاتية وهي مقدار الأهمية، والتعميم، والقوة. حيث إن مقدار الأهمية تختلف من متعلم إلى آخر تبعا لطبيعة الموقف المشكل وصعوبته، ويتضح مقدار الكفاءة بصورة كبر عندما تكون المشكلات مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، لذا يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة. بينما يشير البعد الثاني (التعميم) إلى انتقال توقعات الكفاءة إلى مواقف مشابهة، فالمتعلم يمكنه النجاح في أداء مهام وأعمال مشابهة، وتختلف درجة العمومية من متعلم إلى آخر. في حين أن بعد (القوة) يتحدد

في ضوء خبرة المتعلم ومدى ملاءمتها للموقف، فالمتعلمون الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل الجهد في مواجهة الخبرات الشاقة. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد أبعاد الذات القرائية في الأبعاد الثلاثة الرئيسة وهي: الكفاءة في القراءة، و الصعوبة القرائية، و الاتجاه نحو القراءة.

د ـ تحسين كفاءة الذات القرائية:

أشارت الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكفاءة الذاتية إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات التعليمية التي من شأنها رفع وتحسين كفاءة الذات، والتي يمكن الاسترشاد بها في البحث الحالي لتحسين كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي، منها ما يلي:

1 ـ **التغذية الراجعة:** حيث إن تقديم تغذية راجعة مستمرة للمتعلم تزوده بمشرات التقدم، وتعرفه بالاستراتيجيات المسببة للنجاح.

2 ـ **النمذجة:** حيث تعرض المتعلم لنموذج غير الخبير (الأقران) يحسن من كفاءة الذات ودافعية التحدي لديه، بينما التعرض لنموذج الخبير يحسن من كفاءة القدرة على حل المشكلات وتعلم الاستراتيجيات.وتعني أيضا الخبرات التي يستقيها المتعلم من النماذج الاجتماعية المحيطة إذ يزداد شعوره بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.

3 ـ **الخبرة الناجحة:** فلابد أن يساعد المعلم طلابه على تكوين رصيد من الخبرات الناجحة ذات مستوى متعدد من التحديات. ولاشك أن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين ؛ فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال ومهام محددة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية.

4 ـ **الإقناع:** حيث إن معتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه المتعلم من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة قرائية ما.

المحور الثالث - البرمجة اللغوية العصبية:

كون مهنة التدريس مهنة مقدسة، كان الارتقاء بها إلى أعلى درجات الرقي يشغل التربويون، وكان الوصول إلى التفاعل الصفي الأمثل مطلبا رئيسا لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء، والقضاء على المشكلات التي تعيق تعلم الطلاب. ولقد نشط التربويون في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس المختلفة ؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، ويؤكد في هذا الصدد يونس (2001: 1) أن استراتيجيات تعلم المقروء تؤدي دورا مهما في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلم في القراءة، فضلا عن أنه لكي يتغلب الطالب على صعوبات فهم المقروء، ينبغي عليه أن يكون على معرفة بعدد من استراتيجيات الفهم في القراءة؛ حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع مواقف القراءة المختلفة. ولقد برزت في الآونة الآخيرة البرمجة اللغوية العصبية كوسيط تدريسي يمكنه إكساب المتعلمين بعض الإجراءات والتكنيكات الفعالة في تنمية مستويات القراءة، ورفع دافعية المتعلمين نحو القراءة بوجه عام.

أ ـ المفهوم والنشأة:

تعد البرمجة اللغوية العصبية طريقة منظمة لمعرفة تركيب النفس الإنسانية، والتعامل معها بوسائل محددة وأساليب صحيحة ومفيدة، حيث يمكنك التأثير السريع والحاسم في عملية الإدراك والتصور وبناء الأفكار، وبالتالي في السلوك والتصرف. ولقد بدأ علم البرمجة اللغوية العصبية في الظهور على يد جون جريندر John Grinder أستاذ علم اللغويات، وريتشارد باندلر Richard Bandler، بعدما قاما بنمذجة معالجين أقوياء مثل فرتز بيرلز (مؤسس نظرية الجشطالت)، وفرجينيا ساتير (أخصائية علاج مشكلات العائلة)، وميلتين أريكسون (المعالج بالتنويم) حيث نشرا أول كتاب ذكرا فيه اكتشافهما باسم The Structure of Magic، ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في ثمانينيات القرن العشرين، وانتشرت مراكزه، وتوسعت معاهد التدريب عليه وعلى فرضياته في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وبعض البلدان الأوروبية، ولا تجد اليوم بلدا من بلدان العالم الصناعي كما يشير إبراهيم (2016: 164) إلا وفيه عدد من المراكز والمؤسسات لهذا العلم الجديد.

واستطاع باندلر Bandler أن يضع يده على مبدأ البرمجة اللغوية العصبية الأول وهو

"النمذجة" أو " محاكاة الناجحين "، أو نقل النجاح من شخص إلى آخر من خلال محاكاة نموذج متميز وتقليد شكل من أشكال التفوق الإنساني في فترة وجيزة.

ولقد تعددت التعريفات، وربما اتفقت في مجملها لمفهوم البرمجة اللغوية العصبية من حيث إنها مادة تطبيقية تتمثل في مجموعة من الآليات والتقنيات والفرضيات التي تعين على تحقيق المطامح والآمال وفق إمكانية الفرد وقدراته. فيعرفها سونايت (، 2006: 9) بأنها " دراسة ما يجري في الفكر واللغة والسلوك، وهي طريقة لتشفير وإعادة إنتاج التفوق الذي يساعد الفرد على تحقيق النتائج التي يرغب فيها ". ويشير إلى المفهوم كل من بافستير وفيكرز (2006: 139) بأنه " التقنية التي تعمل على تغيير الشخص لتصوراته ومشاعره بشأن خبرات ماضية أو حاضرة، وتحديد السبل التي يحتاجها للوصول إلى أهدافه".

ويعرفها ميتكالف (Metcalf , 2008: 5) بأنها " علم قائمة على رغبة الفرد في التغيير وموافقة الأحداث الجارية، والأخذ بتبسيط الأمور، ووضع أهداف محددة ومحاولة تحقيقها مرتبة من الأسهل إلى الأصعب". بينما يعرفها شيلدرز (Childers , 2009: 35) بأنها " علم مكون من ثلاث وحدات هي العصبية التي تشير إلى الجهاز العصبي حيث نستخدم تجاربنا، واللغوية حيث تعكس اللغة خبراتنا عن العالم، والبرمجة تصف تدريب أنفسنا على التفكير أو الكلام أو الفعل ".

وفي ضوء التعريفات السابقة، يمكن تحديد جملة من الخصائص التي تميز مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، في النقاط التالية:

1 ـ تعد البرمجة اللغوية العصبية الدراسة الموضوعية للتجربة الإنسانية التي تترك خلفها قاطرة من التقنيات والاستراتيجيات.

2 ـ تمثل البرمجة اللغوية العصبية دراسة للخبرة وكيف تؤثر على سلوكنا وتصرفاتنا الشخصية والاجتماعية.

3 ـ تشكل البرمجة اللغوية العصبية تكنولوجيا النجاح والتفوق واكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة داخل العقل، والتي تهدف إلى تمكين الفرد من إدارة شئونه بما فيها إدارة الذات.

ب ـ فرضيات البرمجة اللغوية العصبية:

تقوم البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات المسلم بصحتها، والتي تحدد تشكيل ومميزات السلوك وجمع المعلومات والتقييم الشخصي، ويشير الفقي (2008: 16) إلى أن الفرضيات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية توصي بمجموعة من التوجيهات والاستراتيجيات والنماذج ؛ لتمكين الأشخاص من تطبيق علم البرمجة اللغوية العصبية من أجل إحداث التغيير للأفضل. ويمكن تحديد هذه الفرضيات ـ بإيجاز ـ فيما يلي:

1 ـ **الخريطة ليست الواقع أو المنطقة(النزاهة العقلية):** خريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات وجملة المعارف التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، وكذلك القيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.

2 ـ **وراء كل سلوك أو فعل نية إيجابية(المقصد الإيجابي):** أي سلوك يصدر عن المتعلم خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك والفعل، وكلمة مقصد تشير إلى الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع هو حكم صاحب السلوك ذاته.

3 ـ **أنا أتحكم في عقلي إذن أنا مسئول عن نتائج أفعالي:** إن استعداد المتعلم وتقبله لتحمل المسئولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادرا على توجيه إمكاناته نحو تحقيق هدفه من التعلم، والتحكم في عملياته الذهنية.

4 ـ **العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر:** إن الأفكار والحالات الذهنية التي يمر بها المتعلم تنعكس على تعبيرات وجهه، وكذلك فسيولوجيته وتحركات جسمه.

5 ـ الشخص الأكثر مرونه يمكنه التحكم بالأمور: المرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والمهام والأحداث بما يحقق الفائدة، فالمتعلم الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيرا ونجاحا في بيئته ومجتمعه.

6 ـ **ليس هناك فشل، بل خبرات وتجارب:** إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر الرجعي الذي يحصل عليه المتعلم، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل.

7 ـ **الاختيار الأفضل في ضوء الإمكانات المتاحة:** إن ما يفعله المتعلم في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الفرد واعتقاداته ومهاراته وسلوكاته في تلك اللحظة، وإنه يمثل أفضل اختيار، وإذا ما اكتسب المتعلم شيئا جديدا من سلوك أو معرفة أو قيمة أو اعتقاد فإنه بالضرورة سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار الأفضل.

8 ـ **تمثيل الامتياز البشري:** إذا كان أي إنسان قادرا على فعل شئ، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله، ولقد بنيت البرمجة اللغوية العصبية على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والنابغون ومن ثم نمذجتهم واتباع الإجراءات التي أوصلتهم للامتياز يؤدي إلى نتائج رائعة.

9 ـ **المقاومة تشير إلى ضعف الألفة:** الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة. ومن هذه الأدوات المرونة، فبدلا من لوم الآخرين أو عدم الاستجابة لهم، ويجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسئولية توصيل رسالته من خلال التوافق مع الآخرين.

10 ـ **السلوك ليس الشخص:** هناك فرق يجب إدراكه بين هوية الشخص وسلوكه، فسلوك ما يصدر عن الشخص لا يعبر عنه، وإدراكنا لذلك يجعلنا نتوقع أن السلوك يعتمد على السياق، فالربط بين هوية الشخص وسلوك ما سلكه في لحظة ما لا يكون بالضرورة صحيحا، بل إنه في الغالب يوقع المتعلم في خطا كبير.

11 ـ **لا يمكن إلا أن تتصل:** في عملية الاتصال تنتقل الرسالة بطريقة لفظية، وغير لفظية، حتى عندما نحاول عدم التعبير لفظيا عن رسالة ما، فإنه يمكن أن تنتقل الرسالة بطرق متعددة غير ملفوظة.

12 ـ **الخيار أفضل من اللاخيار:** إن تعدد الاختيارات وتوافر البدائل يعطي فرصة أكبر للتحكم في النتائج، فوجود اختيار واحد لا يجعل هناك فرصة للتنوع، ووجود اختيارين يجعلك في حيرة، ولكن تنوع الاختيارات يعطيك قوة أكبر.

وهذه الفرضيات تتضمن مجموعة من الإجراءات والفنيات والأطر التي يمكن الإفادة

منها في تنمية مستويات الفهم القرائي، وتحسين كفاءة الذات القرائية، لا سيما وأن هذه الأطر والإجراءات تستهدف التغيير للأفضل لدى الشخص من حيث الأفكار والعادات العقلية والانفعالات، وكذلك التحكم في إدارة ذاته، وإمداد الفرد بطرائق تساعده ليصبح أكثر كفاءة فيما يقوم به، من حيث إمكانية تلك الأطر والإجراءات المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية في صياغة الأهداف والتخطيط السليم للتغيير، واكتشاف الذات وتنمية القدرات والمهارات، وتحقيق التوازن النفسي والتوافق مع الآخرين، والتخلص من الأفكار والمعتقدات السلبية، واستدعاء الأفكار والمعتقدات الإيجابية، وأخيرا معرفة استراتيجية نجاح وتفوق الآخرين ونمذجته مع النفس.

ونعني بالفنيات والإجراءات مجموعة الوسائل التي تسمح في حالة استخدامها الأمثل تحقيق النتائج المرغوبة، ولقد اتفق كثير من علماء البرمجة اللغوية العصبية والباحثين في المجال في تحديدهم لهذه الفنيات والإجراءات المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

1 ـ **إعادة التأطير reframing:** تعني تغيير الإطار أو المرجع الذي يخص سلوكا معينا أو موقفا أو حدثا معينا، وإيجاد معنى أو ترجمة أخرى له ورؤية الأشياء في ضوء مختلف، وهي نوعان هما:

أ ـ **إعادة تأطير السياق context reframing:** حيث يتعامل تأطير السسياق مع حقيقة أن أي خبرة أو سلوك أو حدث سيكون له معان أو نتائج مختلفة باختلاف السياق الذي توجد فيه.

ب ـ **إعادة تأطير المحتوى content reframing:** ويتضمن اكتشاف النوايا الحسنة الكامنة وراء السلوك الظاهري لشخص ما، وذلك وفقا لإحدى الفرضيات.

2 ـ **الإرساء (تثبيت الاستجابة) install response docking:** وهي طريقة لاختيار الحالة الوجدانية التي يرغب فيها المتعلم، وإيجاد طريقة للوصول إليها عندما يريد، فالمثبت ما هو إلا مثير ؛ قد يكون صوتا أو صورة ذهنية ؛ أو مذاقا يثير استجابة محدودة وثابتة.

3 ـ **المرونة السلوكية behavioral flexibility**: تتمثل في القدرة على التغيير، أي تعديل التفكير والسلوك، فهي مقارنة الحالة الذهنية الراهنة مع الحالة المطلوبة ؛ لمعرفة الوسائل والسبل التي يحتاجها المتعلم للوصول إلى الهدف.

4 ـ **التسخين Configuration:** قبل أي تعلم نص قرائي ينبغي على المتعلم قراءته بصورة عامة خلال دقائق معدودات من أجل الاستعداد والنشاط.

5 ـ **الجزل chunk:** الجزل يعني إعادة النظر في النص المقروء من خلال زوايا مختلفة متنوعة وذلك من خلال تقسيم المعلومات لأجزاء محددة، و يميل المخ إلى التعامل مع المواد الداخلة فيه من خلال التقسيم أو التقطيع، وهذه القطع غما أن تكون كبيرة أو صغيرة، والقطع الكبيرة تعني أن المتعلم يفكر في العموميات أكثر، أما في حالة القطع الصغيرة فيركز المتعلم على التفاصيل الصغيرة الدقيقة.

6 ـ **التكرار Repetition:** يفيد التكرار عملية التركيز في النص المقروء، ويعد التكرار من من أهم العوامل التي تقوي الذاكرة، فإذا حفظ المتعلم وتيقن من امتلاكه للمعارف والمفاهيم، فعليه بالتكرار أكثر من مرة، والتركيز يتحقق عندما يسعى المتعلم إلى إتقان المفاهيم والمصطلحات.

7 ـ **الترابط Connectivity:** ويعني محاولة ربط الأفكار والكلمات بعضها ببعض، وأفضل معين على ذلك الاستعانة بالمعاني داخل السياق.

8 ـ **تغيير التاريخ الشخصي Change personal history:** تعني هذه التقنية مساعدة المتعلم على تغيير تصوره ومشاعره بشأن تجارب الماضي لاسيما المعرفية التي لا تزال تؤثر عليه في الحاضر.

9 ـ **تذليل الحواجز العقلية Overcoming mental barriers:** وذلك عن طريق ممارسة عمليتي المراقبة والملاحظة لأداء الفرد لنفسه في المهمة القرائية، والوعي بالمنظورات الثقافية المختلفة، وإعادة الدرس ومراجعته من جديد، والتغلب على الخوف من ارتكاب الأخطاء.

10 ـ **تمثيل المعرفة Knowledge representation:** وتعني خوض غمار التجربة (فعل القـراءة) وتمثلها بأحاسيسنا وعواطفنا، والمشاركة النفسية والجسدية لأحداث النص المقروء.

11 ـ **الأسلوب البصري Optical method:** يتميز هـذا الأسـلوب باسـتخدامه لوسـائل الإيضـاح اللغوية مثل قواعد الهجاء، والقواعد اللغوية، واسـتخدام العنـاوين، وتنـاول الـنص بصـورة عامة شاملة.

12 ـ **الأسلوب السمعي Auditory method:** ويعني اسـتخدام المناقشـات الجماعيـة الموجهـة داخل الفصل، وإعادة صياغة تعليقات وآراء المتعلمين، واستخدام التعليقات الشائعة.

13 ـ **المضاهاة Emulator:** وتعني القدرة على خلـق خـبرة مشـتركة مـع الآخـرين، عـن طريـق ملاحظة المتعلمين الدقيقة لأنفسهم.

14 ـ **الإقناع Persuasion:** ويتم ذلك عن طريق اسـتخدام الأنمـاط التحفيزيـة وإثـارة الحـماس لتحقيق المصداقية، وتدعيم والوسائل اللفظية بإشارات غير لفظية، واستخدام المجاز والرمز لخلق الفهم، وتحويل المناقشة الصفية للحديث عن المستقبل.

ولقد أشارت نتـائج العديـد مـن البحـوث إلى فاعليـة اسـتخدام الأطـر والـنماذج والفنيـات المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تعلم مهارات اللغة، وتعزيـز القـدرات المعرفيـة، ورسوخ المفاهيم، وتنميـة مهـارات القـراءة، وتعزيـز الـتعلم، وعـلاج صـعوبات اللغـة، والتعزيـز الإدراكي والمعرفي.

الفصل الرابع

تدريس البلاغة

اسْتِراتِيْجِيَّةُ المَهَامِ المُجَزَّأةِ (Jigsaw) فِي تَدْرِيْسِ البَلاغَةِ فِي اكْتِسَابِ المَفاهِيْمِ

البَلاغِيَّة والكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ

ـ مُقَدِّمَةُ:

لَمْ يُخطِئ عُلَمَاءُ العَربيَّةِ فِي قَولِهِم بِتَفضِيلِ لُغَتِهِم، بَل ارتَكَزُوا إِلَى خَصَائِص مُقَـرَّرةٍ ومُدعَّمةٍ بالأَمْثِلَةِ والأَدِلَّةِ مِنهَا البَيَانِ والبَلاغَةِ، والمَقصُود بِهـمَا الكَشْـف والتَّوضِـيْح، والبلاغةُ عِلمٌ مِن عُلُومِ العَرَبِيَّةِ المفضى إلى فَهْمِ كِتَابِ اللــهِ وكَلامِ العَـربِ، وأهَـم وَسِيْلَةٍ للكَشْفِ عَن أسْرَارِ الإِعْجَازِ القُرْآنِيِّ، ولَها أهمِّيَّتهَـا الكُـبْرَى بَـين فُـرُوعِ اللُّغَـةِ العَربيَّةِ، فإنْ أتقَنَ العَرَبِيُّ أبعَادَهَا وأُصُولَهَا اسْتَطَاع أنْ يَتَحَـدَّثَ ويكتُـبَ، ويُعْطـي كلَّ مَقَامٍ ما يَسْتَحِق مِن مَقَالٍ.

ولقَد وَجَّهَ عُلَماءُ العَربيَّة عنَايتَهُم إلى ما عُرفَ بِعُلُومِ البَلاغَةِ دِفاعاً عن القُـرآنِ الكَـرِيمِ، مـن جِهَةِ ما خَصَّه اللـه به من حُسْنِ التَّألِيفِ، والأَسْلوبِ وبَدِيْعِ الإِيْجازِ، وكَانَ مِمَّا حَفَّـزَهُم إِلَى ذَلـك مَسألةُ البَحثِ فِي إعجاز القُرآنِ الكَرِيمِ مِن أي جِهة هو؟ وكانَ أبـرز جِهَـات الإِعْجَـازِ فيـه جَـودَةِ النَّظْمِ، وقُوَّة التَّألِيفِ، والسُّمُو بالبَلاغَةِ إلى الحَدِّ الذي لم يَستَطع أحَد من البشرِ أن يُحاكيـه أو أن يمني نفسه بذلك.

والبَلاغَةُ اسْمٌ جَامِعٌ لِمعَـانٍ مُجتمعـةِ الأصُـولِ متشـعبةِ الفُـروعِ، تَتمثَّـلُ فِي الكَشْـفِ بِالعِبَـارة اللُّغويَّة عَمَّا يَقَع فِي النَّفسِ من مشاعرٍ وخواطرٍ وأفكارٍ تَتَعلق بالأشْياءِ المُحِيْطَةِ، أو تَتولَّد فِي الحِـسِّ البَاطِنِ بِوجهٍ مَـا، والبَلاغـةُ مِـن المُوضُـوعَاتِ المُهمَّـةِ فِي الدِّرَاسَـاتِ الأدَبيَّـةِ التـي تَحتـاج إلى عنَايَـةٍ واهْتِمَامٍ كَونها عَمَليةَ صَقْلِ الأسْلُوبِ الأدَبِيِّ الـذي يتبعـه الأدِيْـب، فهـي تُعـدُّ أداةً تَعكِـسُ النَّشَـاطَ

الأدَبيَّ وترصد الأعْمَال الأدَبيَّة، ولها الدُّوْر الكَبِير فِي تَقوِيمِ النَّتَاجِ الأدَبِيِّ وإظهارِ الجوانب الحَسَنةِ فِي هَذا النَّتَاجِ، مما يَضطر الكَاتِبُ أو الأدَيْبُ إلى أن يُظْهرَ بَراعتهُ وقدرتهُ في التَّأليفِ بصُوْرةٍ لا تَخْلو من الجَمَالِيَّةِ (الشَّنطي:1996، 119، عبد عون:1998، 2، الجبوري: 1999، 1).

وباسْتِقراءِ كِتَابَاتِ البَلاغِيّين يُمْكِن رَصْد مَكانَةِ وأهَمِّيَّةِ البَلاغَةِ وأفضَليَّة تعلمها، من حَيث إنَّها تُمَكِّن الإنْسَانَ من وَزنِ الكلامِ وتَقدِير قِيمته الفنيَّةِ، وإنها تُمَكِّنه مِن اسْتِعْمَالِ اللُّغة استِعمالاً سَليْماً في نَقلِ الأفكَارِ والمَشَاعِرِ، وتُيسِّر له في الوَقتِ نَفسه التَّعبيرَ عَنها ونَقلها إلى الآخرين، كَمَا أنَّ في تَعلُّمِها اكتسَاباً للقُدْرَةِ علَى فَهْمِ الأفْكَارِ والتَّذَوق الأدَبيِّ للأعمَالِ الأدبيَّةِ، وإدْرَاك مَواطِنِ الجَمَالِ فيها، كمَا تُمكِّن من نَقدِها والمفَاضَلة بَينها والتَّمْيِيزِ بين الرَّدِئ مِنهَا، كَما تُسْهِم فِي تَنمِيَةِ الخَيالِ الأدبيِّ، وتَسمُو بالعَواطِفِ، وتُرقِّق الوِجْدانَ، وتُسَاعِد في الوقُوفِ عَلى ما في الأدَبِ من رَوائِع الكلامِ ومآثر الأدَبِ.

أهَمِّيَّةُ تَدْرِيسِ المَفَاهِيْمِ البَلاغِيَّةِ فِي المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ:

تُعد دِرَاسَةُ البَلاغَةِ جُزءاً مِن عُلُومِ اللُّغَةِ العَربِيَّةِ وفُنُونِهَا، لما لها من أثر فِي صَقلِ ذَوقِ المتكلِّمِ والمُخَاطَبِ لأدَاءِ المَعْنَى بِشَكلٍ جَيِّدٍ ومُنَمَّقٍ، كَمَا أنَّ البَلاغَةَ تُزَودُ المتعَلِّمَ بِالأسُسِ الجَماليَّةِ، وتُمكِّنه مِن التَّعبِيرِ الأدبيِّ تحدُّثاً وكِتَابةً، فَضلاً عن أنَّ للبَلاغةِ شَأناً كَبِيراً فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ كما يَرى كثيرٌ ممن كَتَب في فنِّ البَلاغَةِ، فتعلِيمهَا يَعني تَعلُّم الأسْلُوبِ العَربِيِّ والاهْتِمَامِ بِتَدْرِيْسهَا يعني الاهتمامَ بتربيةِ الأسْلُوبِ.

وأصبَحَتْ هناكَ ضَرُورَة لِتَعلِيمِ الطُّلابِ المفَاهِيمِ البَلاغِيَّةِ واستِخدَامهَا وتطبِيْقَها فِي مَواقف لُغويَّةٍ أدائيَّةٍ ؛ حَيث إن المَفاهيم البلاغية تمثل عنصراً رئيساً في صِناعةِ الأدبِ من ناحيةِ إبداعِهِ، وتمثل وَسِيْطاً يُبصِّر القَارئ أو السَّامِع بالصِّفاتِ التي تُكسِب النَّصَّ الأدَبيَّ رِفعةً وسمواً. وتعَلُّم المَفَاهِيمِ البَلاغِيَّةِ ليسَت هَدفاً في ذاته، بل إن مَعْرفتها واكْتِسَابهَا وتَطْبيقها شَرطٌ أسَاسِيٌّ في فَهمِ واسْتيعابِ الأفكارِ والمعَاني والأساليب التي تَشتمِل عَليها الأعمَالِ والألوانِ الأدبيَّة. وتسَاعد المَفاهيمُ البَلاغِيَّةُ الطَّالِبَ فِي امتلاكه لأدواتِ النَّقدِ الأدبي للأعْمَالِ الفَنِّيَّةِ من شِعرٍ أو نثرٍ وتَقويمها وتحديد مُستَوى جَودَتها وتساهم أيضاً في تنميةِ الخيالِ الأدَبيِّ من خِلال إلمامِهِ بالصُّورِ والأخيلةِ التي تتضمنها الأسَاليب البَلاغيَّة الوَارِدة في أعْمالِ الأدباءِ من قَصائد وقِصَصٍ ورِوايَاتٍ ومَقالات (الحشاش: 2001، 56).

كمَا أنَّ تَعَلُّمَ المَفَاهِيمِ البَلاغِيَّةِ والتَّمَكُّن مِنهَا يُسَاعِد الطَّالِب فِي أن يَلمسَ بِنفسه دَقَائقَ اللُّغةِ العربيَّة وأسْرَارَها ويدرك مَراتبَ الكَلام ومَرامِيه، ومَزَايا صُورِهِ شِعراً ونَثراً، فيهْتَدِي إلى مَواطن النَّقدِ الصَّحيحِ، ومعرفة الجَيِّدِ مِن الكلامِ ورديئه، ومن وُفق إلى الإحسانِ من أربابِ القولِ ومن لم يُوفق، كما أن الدارسَ للبلاغةِ بضوابطِهَا وقوانينِهَا ومَفاهيمِهَا، إذا أراد أن يقولَ شعراً أو نثراً فِي أي غَرض من الأغراضِ استطاع أن يجدَ من أمره رشداً، فَيُصِيب الهَدفَ ويدرك القَصدَ، ويأتي بِما يطابق الحال من الألفاظِ والتراكيبِ ويهتدي إلى المُخْتَارِ مِن الكَلامِ.

وتُشير نتائجُ بعض الدِّراسَاتِ التي اهتمت بالبَلاغَةِ تَدريسَاً وتَقوِيماً وتَوصِيفاً مثل دِراسَاتِ كل من (العزاوي:1998) و (عبد عون:1998)، و (العبيدي:2000)، و (الرفوع:2001)، و (الحميري:2002)، و(عايش:2003) و (الجنابي:2003)، و(إبراهيم:2005)، و (خضير:2006) و (حاشي:2008)، و (مهدي:2010)، و(فندي:2012) إلى أهمية اكتساب المَفاهيم البَلاغيةِ، حَيث إنَّها تُسَاعِد الطُّلابَ على تَحْفِيزِ عمليةِ النُّموِ الذِّهْنيِّ لَديهم، وتزيد من قُدْرَاتِهم عَلى اسْتِعمالِ أهْدَافِ العِلْمِ الرَّئيسةِ والتي تتمثل فِي التَّفسيرِ والتَّنبؤِ، مما يسهل اكتشاف الجديد وفهمه، ومما يزيد من قُدراتهم على اسْتِعمالِ تِلك المَفَاهِيْم فِي مواقِف أخرى. وأنَّهَا تُكْسِب الطُّلاب قُدرةً عَلى تَحْليلِ الأعْمَالِ الأدَبِيَّةِ وتَمييزها ومن ثم نَقدها، بالإضَافةِ إلى تَنميةِ الذَّوق الفنيِّ لديهم وذلك بتعويدِ الطُّلابِ على تَمثُّل الأنْمَاطِ اللُّغَويَّةِ الرَّفيعةِ شِعْراً ونَثْراً. كَمَا أنها تُمكِّنهم مِن تَأدِيةِ المَعَاني المطْلوبةِ بِعِبَاراتٍ صَحِيْحةٍ واضِحةٍ، والمَقصَد مِن ذِلك إثَارَة النَّفسِ، والعَواطِف، والإقناع، ولا يَأتي ذلك إلا بحسنِ اخْتيارِ الألفاظِ.

كما تؤكد نَتَائجُ بَعضِ الدِّراسَاتِ مِثل دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِن (العبيدي: 2000)، و(عبد الله:2001) و(عبد عون:2002) و (خضير:2006) و (حاشي: 2008) من أن تعلم المفاهِيم البلاغيَّة ضَروريٌّ لِطُلابِ المَرحَلَةِ الثَّانَويَّةِ ؛ لأنَّها تقدم لَهم بعض المعايير والقَوانين المُتَّصِلة بفهم المعنى ودِقَّةِ الأسلُوبِ، وإدرَاك خَصَائصِهِ وصِفَاتِه منِ أجل الوقوفِ على أسرارِ جمالهِ المَكنون فيه، فَضلا عَن أن مَعرِفَةَ المَفَاهِيمِ البلاغية تُساعد فِي الحُصول على المتعةِ الفنيَّةِ عند قِرَاءةِ الآثَار الأدَبيةِ والتَّدْريبِ عَلى الإنْشاءِ لأنَّ الطَّالِبَ سَيظل عَلى وعيٍ دائمٍ بتلك المفاهِيم ودورها فِي إبرازِ جَمَالِيَّاتِ اللُّغةِ.

أهْدَافُ تَدْرِيْسِ المَفَاهِيْمِ البلاغية في المَرحَلَةِ الثَّانَويَّةِ:

ـ إعداد الطَّالبِ على وَجه يمكنه من الوقوفِ على أسرارِ الإعجازِ في القرآن الكريم وإدراك جماله.

ـ مُسَاعدة الطُّلابِ على المُواصَلةِ بين تُراثِ الأمَّةِ القَديمِ بتراثِ الأمَّةِ الحديثِ عن طَريقِ الأسَاليبِ البلاغيَّة الجيِّدة التي تتضمنها جواهر تُراثِ الأمَّةِ القديم مما يثري الأصَالة اللُّغويَّة لديْهم.

ـ إدراك الخَصائصِ الفنية للنَّصِّ الأدبيِّ ومَعرفة ما يدل عليه من نَفسيَّة الأديب وما يتركه من أثر في نفسِ القارئ وتَقويم النص تقويماً فنياً.

ـ بَيان جَوانب الجمالِ الفنِّيِّ في الأدبِ، وكشف أسرارِ الجمال ومصدره وتأثيره في النفسِ الإنسانيَّةِ.

ـ إنضَاج الذَّوق الأدبيِّ في الطلابِ، وتَمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب وإنضاج الحاسة الفنيَّةِ، وتكوين ملكةِ النقد بتعرُّفِ مواطن القوة أو الضَّعفِ في النُّصوصِ الأدبيَّةِ.

ـ إيقاف الطلابِ على وسَائل التعبير المختلفة، حيث يمكن الإفادة من المحسناتِ اللفظيَّةِ في التعبير

ـ إكساب الطلاب القدرة على صياغةِ إنتاجهم في أساليب بليغةٍ.

ـ تعلم الأنماطِ اللُّغويةِ الفصيحةِ في التَّراكيب البَليغَةِ التي تُصقل قدرةَ الطلابِ على التَّعاملِ مَع الأسَاليبِ البَلاغيَّةِ وبذلك يَتحقَّق تَطويرُ لُغةِ الطُّلابِ ويرتفع مُستواهَا.

البَلاغَةُ ودَورُهَا في تَنْمِية الكِتَابَةِ التَّعْبيرِيَّةِ:

وإذا كَان تَعلِيمُ المَفاهِيمِ البلاغيَّة ضَرورياً لطلابِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ طبقاً للأهدافِ المذكورة سالفاً، فإن للبلاغَةِ وتعليمها دَوراً مهماً في تنمية مَهاراتِ الكتابةِ التَّعبيريَّة لدى الطُّلاب، وللصلة الوثيقة بين المعايير البلاغيَّة وبين الإبداعِ اللغوي الكتابي. فالبلاغةُ كما يذكرُ (يونس: 2001) تستخدم عملياً في توجيهِ أفكارِ الإنسانِ وأعماله تِجَاه تحقيق الكتابةِ الجيِّدَة أو الخطابةِ البليغةِ (يونس: 2001، 266)، ويؤكدُ (عاشور والحوامدة:2003، 156) على أنَّ الكاتبَ الجيِّدَ هو الذي يلجأ إلى عِلْمِ المَعَاني ومَبَاحثه عِندما يُريد إيضَاحَ المَعنَى وتَحْسِينَ اللفظِ، لأنَّ البلاغةَ معنيةٌ بالمعَاني وصيغها التي يستعين بها أي كَاتِبٌ لتسكنَ القُلُوبَ في أجملِ صورةٍ، لذَلِك لا

يستغني الأدِيبُ عن البَلاغَةِ التي تُعْطيه التَّأثِيرَ والقُوَّةَ.

ويُعد الغَرضُ الحَقِيقيُّ من دراسةِ البلاغةِ هو مُسَاعدة الطلاب على إنشاءِ الكلامِ الجميلِ وأنَّ الألوانَ البلاغيَّةَ المختلفةَ والمتعددة تُكسِب الكلامَ قوةً وجمالاً وتأثيراً وهذا ما يعكسه ضعف الطلاب في مادة البلاغةِ. وتعلم المفاهيم البلاغية بصورة تطبيقيَّة تساعدُ الموهوبين على الإنتاجِ الأدبيِّ من خلالِ تنميةِ هذه الموهبةِ من أجل صنعِ أفضل وأجمل الروائعِ الأدبيَّةِ التي تتسم بروعة الجمال ودقته من إنتاجِ الشِّعرِ الجميلِ أو الرَّسائلِ الجَميلةِ أو القصص المشوقة أو المقالات الممتعة.

وإذا كانتْ الكِتابَةُ التَّعبِيريَّة نَوعاً مُهماً من أنْواعِ الكِتابةِ لأنها من أهمِّ الأنشطةِ اللغوية التي يقوم بها الإنسان ليعبر عمَّا يختلج في نفسِه من مَشَاعِرِ وأحَاسِيس وانْفِعَالات، وما يدور في ذهنه من أفكارٍ ورُؤى وتَصوراتٍ وما يمر به من خبرات ومواقف، فإن هذا النَّشاطَ اللُّغويَّ يرتبطُ جوهرياً بالبلاغةِ (حسن: 2000، 4) ؛ من حيث إنَّ الكتابةَ هي البعد التداولي للبلاغة، وإن البلاغة ظاهرة لُغويَّةٌ مُتجسّدة في خِطابٍ لغويٍّ ومتحققة فيه، والبلاغةُ تتحدَّد بِكونها فَناً أي مجموعة من القَواعد المعياريَّة التي تتيح الإقناعَ أولاً ثم التعبيرَ الجيدَ لاحقاً، كما أن العلاقةَ الارتباطيَّةَ المُوجبةَ تتمثَّل في أن البلاغةَ عتادٌ بنائيٌّ وتبليغيٌّ يتقصد أساساً التأثيرَ في مُتلقي الخطابِ، وموضوعها هو وصف الطَّرائقِ الخاصَّةِ في اسْتِعمالِ اللُّغةِ وتصنِيفِ الأسالِيب وفق قُدرتها على التَّعبيرِ عن المقَاصدِ (بليث: 1999، 29، الغرافي: 2011، 266 ـ 267).

ويَتفق كُلٌّ مِن (جراهام 222 -Graham:2007,221)، و (ليونز و هيسلي Lyons & Heasley: 2007,75- 76) في أنَّ امتلاكَ المُتَعلِّمِ للأسَالِيبِ البَيَانِيَّةِ والتَّراكِيبِ البَلاغِيَّةِ وإدراك الفروقِ الجوهريَّةِ في استعمالِ كلِّ تركيبٍ لُغويٍّ يُسَاعِدُ في الكِتابةِ بشكل منظم، وتقييم الكتابةِ نفسها، وتوجيه الكتابة وفق قَصد وهدَف الكاتبِ، بالإضافة إلى استخدامِ الكلماتِ استخداماً سليماً، وحُسنِ استِخدَامِ الشَّاهِدِ والالتزام بِوَحدَةِ المَوضُوعِ.

ولقد تعددتْ الدِّراسَاتُ والبُحوثُ التي أبرزتْ العلاقَةَ الوثِيقةَ بين تَعلُّمِ المَفَاهِيمِ البَلاغِيَّةِ وأثرها على تنميةِ مَهَاراتِ الكِتابَةِ التعبيريَّة، وأثبتت نتائِجُها جميعاً دَورَ المعرفَةِ البَلاغيَّةِ والوعي بمفاهِيمها في التعبيرِ الكِتابيِّ لدى الطلابِ لاسيما طلاب المرحلَةِ الثانويَّة.

ورغم الأهمِّيَّة التي رَافقت تعليم المفاهِيم البَلاغيَّةِ وتنمية مهاراتِ الكتابَةِ التعبيريَّة سواء من

حَيث التَّنظيرِ والتَّطبيق وتحديد المهارات اللازمـة لـدمجِ المفـاهيمِ البَلاغيَّـة في الكتَابـةِ التعبيريَّـة وقياس أثر المعرفةِ البلاغيَّة في الإنتاجِ اللغويِّ الكتابي، والمكانة التي تمثلها كل من البَلاغةِ والكِتابةِ داخل مَنظومَةِ اللُّغةِ، إلا أنَّ هناك جملةً مِـن المشـكلاتِ تعـاني منهـا كلتـاهما يمكـن حَصرهـا في النِّقاط الآتية:

مشكلات خاصة بِاكتساب المفاهيم البلاغية:

ـ توجُّه الطلاب نحو حفظ القواعدِ البلاغيَّة وتطبيقها ـ إن استطاعوا ـ تَطبيقاً آلياً دون أن تـترك في نفوسِهم أثراً فنياً.

ـ غَلبة الصناعة الذهنية و جفاف المادة وكثرة قواعدها والتوسع في التفاصيل الجزئيَّة.

ـ تخَلِّي البَلاغةُ عَن فِطرِيَّتِها وانطِباعِيَّتها لتَدخلَ في دَائرة العلمية الجافة.

ـ عدم اهتمام المحتوى البلاغي المدرسي بتنمية المواهب الأدبيَّة ورعايتها.

ـ عدم وجود أدلة للمعلمين في مساقِ البلاغة لإرشادهم الطرائق السليمة والأهـداف وأسـاليب تقويم الطلاب مـما يجعـل بعـض المدرسـين يدرسـونها عـلى عـاتقهم وحسـب اجتهـاداتهم وخبراتهم.

ـ نفور الطلاب من الأسـاليب والطرائـق التدريسـية المسـتخدمة التـي يـتم بهـا عـرض المفهـوم البلاغي.

مُشْكِلاتٌ تَتعَلَّقُ بِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ:

ـ إهمالُ تَدرِيسِ التعبير الكتابي وندرة الاهتمام بالمسابقات الإبداعية.

ـ تقليديَّةُ تدريسِ التعبير والاعتماد على أفكار المُعلِّم في صِياغةِ كتاباتِ الطُّلابِ.

ـ سُوءُ اختيارِ موضوعاتِ التعبيرِ، وعدم الأخذ بعين الاعتبار ما يلائم الطلاب.

ـ قلةُ الأنشطةِ الكتابيةِ التي يمارسها الطلاب سواء داخل المدرسةِ أم خارجها.

ولقـد نَشـط البحـثُ التَّربَـويُّ في تَحديـدِ وتوصـيفِ المشـكلةِ الرئيسـةِ في تَـدريسِ البَلاغَـةِ ومَفاهيمها وما يترتَّب على ذلك من تنميـةِ لِمهـاراتِ الكتابـةِ التعبيريـة، واسـتقر الـرأي عـلى أن الطريقة الحالية المستخدمة في البلاغة والتي لا تخرج عـن صـور ثـلاث هـي التَّلقـين والاستِقراء

والقياس هي التي تؤدي إلى الإخفاقِ فِي الوُصُولِ بِالطُّلَّابِ إلى الغايةِ المَرجوة مِنها، فهي تفصل علوم البلاغة عن درسِ الأدبِ ومن ثم الإنتاج والتعبير اللغوي، وقد أكدت دراسات عِلميَّةٌ عَديدَة على الدور الذي تلعبه طرائق واستراتيجيات التدريس في تنمية المفاهيم البلاغيةِ وانتقال أثر هذه التنمية على الإنتاج اللغوي الكتابي مثل دراسات كل من (علي:1998)، و(محمد:1999)، و(العبيدي:2000)، و(الرفوع: 2001)، و(الجنابي:2003)، و(إسماعيل:2005)، و (الحميري:2006)، و (فندي و حسن:2012) و (عبد النعيم: 2013).

ولعلَّ مَا سَبَق يَدعُو إلى البَحثِ عن استِرَاتِيجيَّاتٍ حَدِيثَةٍ فِي تَدريسِ البَلاغَةِ تُرَكِّز عَلى نَشَاطِ المُتَعلِّمِ وإيجَابِيته وتُسَاعد فِي تنميةِ المَهاراتِ الأخرى المُتعلقة بها لدى الطلاب، وتعزز روحَ المشاركةِ والتَّعاونِ. ومن هنا اتجهت التَّربيةُ الحديثةُ إلى استعمالِ استراتيجيات حديثة في اكتسابِ المفاهيم لتكونَ حلا للمُشكلة، إذ تساعد المفاهيم الطالبَ على وضع نظامٍ لترتيبِ المعلوماتِ في مكانها المعرفي المناسب. ويعد التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال؛ إذ أنها تتيح للتلاميذ فرص العمل في مجموعات، يشعر كلُّ تلميذٍ فيها بأنَّه شريكٌ فاعلٌ في الموقفِ التَّعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العَمل الذي تحملت المجموعة مَسؤوليته، كما أنها توفِّر للتَّلاميذِ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسبِ المعرفةِ، والمهارات الاجتماعية (فويل, 223 ,Foyle:1991).

اِسْتِرَاتِيْجِيَّةُ المَهَامِ المُجَزَّأَةِ:

تُعدُّ استراتيجية المَهام المجزأة Jigsaw (ترتيب المهام المتقطعة التعاونية) التي تهتم بتعليمِ المفاهيم بِصورةٍ وظيفيَّةٍ ووضعها في مكانها المناسبِ من أبرز استراتيجيات التَّعلم التَّعاونيِّ الفرعيَّة، التي تهتم بالارتقاء بمخرجات عملية التعليم واكتساب مهاراتٍ اجتماعيَّةٍ وزيادة التَّحصيلِ الدِّراسيِّ. وهي استراتيجية تستخدمُ لتنظيمِ التَّفاعلِ بين الطلابِ داخل الفصلِ وتتبع أسلوب إجراءات خطوة بخطوةٍ لعرضِ المواد والتمارين ومراجعتها وتكوين أشكال التعاون المشترك في التعلم من خلال التقسيم لفرق ثنائية ثم لفرقِ عملٍ رباعيةٍ مشتركةٍ جماعياً تصلح لمشاركةِ الفصلِ بأكمله (جانيه 1 ,Jeanie:2001).

وترجع أصول هذه الاستراتيجيَّة إلى سلافن SLAVIN (1978) من خِلالِ تصميمِ نمطٍ معدلٍ للتَّكامل التعاوني للمعلومات المجزأة أطلق عليه جِيجسو ؛ وذلك لربطه بطرائق التَّعلم الفريقـيِّ الأخرى. وفي هذه الاستراتيجية يـتم تقسـيم الطـلاب إلى مجموعـات غـير متجانسـة تتكـون كـل مجموعة من أربعة إلى خمسة طلاب، بحيث يقرأ طـلابُ كـلِّ مجموعـةٍ الموضـوع نفسـه كـامِلاً (فصل مـن فصـول الكتـاب مـثلاً)، ويركـز كـل عضـو عـلى جـزء منـه. ثـم يجتمـع الأعضـاء مـن المجموعاتِ المختلفة كما في النظام السابق ويتناقشون ثـم يعـود كـلُّ عُضـوٍ لمجموعتِـه الأصـليَّة ويشرحُ لهم ما تعلمه. ثم يقدم اختباراً فردياً تحـوَّل درجتـه إلى درجـةٍ جماعيَّـة (عطيـة: 2008، 146، كاجان Kagan:1984, 1).

وتُركِّزُ هذه الاستراتِيجيَّة (المهَـام المجَـزَّأة) عـلى نَشـاطِ الطَّالـبِ فى مَجمـوعتين: مجموعـة الأم (المجموعة الأصلية)، ومجموعة التَّخَصُّصِ (الخـبراء)، حيـث ينقسِـم الفَصـلُ إلى مجموعـاتٍ يُطلـق عليها المَجموعات الأم) المَجموعات الأصليَّة (، ويأخذ كـلُّ تِلميـذٍ مـن المجموعـةِ جُـزءاً مـن المـادةِ العلميَّة، بحيث يغطى عدد التلاميذ كل أجزاء الدرس. ثـم يتجمـعُ التَّلاميـذُ الـذين يأخـذون نفـسَ الأجزاءِ أو المهامِ معاً فى مجموعات تُسمى مَجمُوعات التَّخصصِ (الخُبراء) وتتم دِراسـة هـذا الجـزء داخل المجموعة.ويعود كل تلميذ من مجموعة التخصص إلى مجموعتِه الأصليَّةِ ليعلم بـاقى أفـراد مجموعته الجزء الذى درسه فى مَجموعةِ التَّخصصِ. وهذا يعنى أن المهَمَّةَ التى أوكلت لكـلِّ تلميـذٍ لم تكن مقصورةً على تعلمه لها فقط ولنفسه، وإنما يتعلمها كى يعلمها لغـيره، وهـذا يتطلـب بـذل جهـد أكـبر مـن أجـلِ إتقـانِ المهمـةِ (شـحاتة:2008، 228- 229، محفـوظ: 2008، 159، أرنسـون Aronson:2008، صالح: 2009، 4، يوركشاير و هامبر Yorkshire &Humber:2009,.1).

وتُحَقِّقُ استراتِيجيَّةُ المَهامِ المُجزَّأةِ عَدداً من الأهدافِ التَّعليميَّةِ، يُمكن تحديـدها في الأهـدافِ الآتيـة (كام Kam:2004,.92، عطية: 2008، 145، شحاتة:2008، 228، جوس وبيدرو Jose &Pedro:2009, 1):

ـ زيادة التَّفاعل الاجتماعي بين الطُّلابِ.

ـ التَّمكُّن من المادةِ التَّعليميَّة فهماً وتَطبيقاً.

ـ فاعليَّة الطلابِ من تعلُّم بعضهم البَعض من خِلالِ تبادلِ الجُهودِ التَّعلِيميَّة.

ـ إكساب الطلابِ بعض المهاراتِ والقيم الاجتماعية مثل التعاونِ، وإبداءِ الرأي، والثِّقـة

بالنَّفسِ، وتحمُّل المسؤوليَّة.

ـ تحسين مستوى التلاميذ في المهاراتِ المتعلقةِ بالتَّنظِيم الخاصِّ بالأفكارِ.

ـ تقليل الأخطاءِ الكتابيَّة الخاصَّةِ بقواعِدِ اللُّغةِ.

غير أنَّ مَجمُوعَات المَهام المُجزأة لا تحقِّق الأهداف السَّابقةَ إلا إذا تَوافرت فيها بعض المؤشِّراتِ الإيجابيَّةِ مثل استِقلالية الطُّلابِ داخل مَجموعاتِهم الصَّفِّيَّةِ، والتَّفاعُل وجهاً لوجهٍ، وتفكير أفراد المجموعةِ الواحدَةِ في عمليات التفاعل بينهم، والمَسْئوليَّة الفَردِيَّة، وتوافر بَعض المهاراتِ والقدراتِ الاجتماعيَّة (هانتر Hunter:1996,p 5)، وهذا ما سَعتْ إلى تحقيقه الدِّراسَةُ الحالية ضماناً للحُصولِ علَى نَتَائج ذَات قيمةٍ تَعود بِالنَّفعِ على الطلابِ والمُعلِّم عَلى السَّواء.

وهناك جملة من الأسبابِ تميِّز استراتيجِيَّة المهامِ المجزأة عن الطَّرائقِ التَّقليديَّة الأخرَى منها ما أورده (العنزي: 1429هـ 63):

1- إنَّ أهدَافَ المجموعةِ تنصب نحو خَلطِ كلِّ فردٍ مع الآخرين لبُلوغِ أجود الأعمالِ وأفضلها.

2- إنَّ الأفراد يشتركون مباشرة في تحقيقِ المهارات الاجتماعية.

3- إنَّ المعلِّم يلاحظ المجموعات الصَّفيَّة ويقدِّم لها التَّغذيةَ الرَّاجعة ليعملوا سوياً.

4- إنَّ التفاعل بين الأفراد يساعد على المواجهةِ والمقابلةِ.

5- إنها تكوِّن الاتجاهات الإيجابيَّة نحو مجال الدِّراسَةِ، وتُساعد على تَحقِيقِ الصِّحةِ النَّفسيَّة للأفرادِ

الفصل الخامس

تدريس المفاهيم اللغوية

فَاعِلِيَّةُ اِسْتِخْدَامِ أدَوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي (ويب 2,0) لِتَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ طُرُقِ تَدْرِيْسِ الفِئَاتِ الخَاصَّةِ فِي اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ وتَنْمِيَةِ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ

المُقَدِّمَةُ والإِحْسَاسُ بِالمُشْكِلَةِ:

يَشْهَدُ المُجْتَمَعُ العَالَمِيُّ عَدِيْدًا مِنْ التَّحَوُّلاتِ والتَّغَيُّرَاتِ فِي ضَوْءِ ثَوَرَاتٍ ثَلاثٍ يُوَاجِهُهَا؛ الثَّوْرَةِ المَعْلُومَاتِيَّةِ، والثَّوْرَةِ التُّكْنُولُوجِيَّةِ، وأخِيْراً ثَوْرَةِ الاتِّصَالِ، وهَذا بِالطَّبْعِ يُلْقِي بِالمَسْئُوْلِيَّةِ عَلَى المُؤَسَّسَةِ التَّرْبَوِيَّةِ، حَيْثُ يَجِب أنْ تَنْهَضَ وتَتَطَوَّرَ لِتُوَاجِه تِلْكَ التَّحَوُّلات والتَّغَيُّرَات المُتَلاحِقَة والمُتَنَامِيَة أيْضَا والمُتَسَارِعَة مِنْ خِلالِ بَرَامِجِهَا التَّعْلِيْمِيَّةِ بِمَفْهُومِهَا الشَّامِلِ لِفُرُوعِ المَعْرِفَةِ المُخْتَلِفَةِ. وَوِفْقَاً لِهَذِهِ المَسْئُولِيَّةِ فَلَقَدْ تَغيرتْ العَوامِلُ التِّي تَحْكُم الفَاعِلِيَّةَ الكُلِّيَّة للعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي ظِلِّ المُتغيرات المُتَلاحِقة لِعَناصِرِهَا، ولقَد تَخَطَّتْ العَمَلِيَّةُ التَّعْلِيمِيَّةُ حُدُودَ الزَّمَانِ والمَكانِ مِمَّا جَعَلَ بِيئَةَ التَّعَلمِ فِي ظلِّ المُستَحدَثاتِ التُّكنُولُوجِيَّةِ تَختلفُ اخْتِلافًا جِذْرِيًا عَن بِيْئَةِ التَّعلُّمِ التَّقلِيدِيَّةِ، وللتَّعلِيْمِ أدْوَارٌ رَئِيْسَةٌ فِي تَهْيِئَةِ بِيئَةِ التَّعَلُّمِ ومِن بَينها تَوفِير المَعْلُومَاتِ والمَعَارِفِ بِطَرِيْقَةٍ سَهْلَةٍ ومُيَسَّرَةٍ للمُتَعَلِّمِ، وَلَكِنْ لِتَضَخُّمِ المَعْلُومَاتِ أصْبَحْنَا بِحَاجَةٍ إلى تُكْنُولُوجِيَّاتٍ وأدَوَاتٍ تُسَاعِدُ فِي البَحْثِ عَنِ المَعْرِفَةِ المُفِيْدَةِ.

وفِي ضَوْءِ هَذا التَّسَارُعِ المَعْلُومَاتِيِّ يُشِيْرُ كُلٌّ مِن (فَتُّوح، 2013: 230)، و(الطَّوَالبَة و المشَاعلَة، 2008: 126) إلَى أنَّ التَّعَلمَ الإلِكْتِرُونِيَّ يَأتِي اليَوم بِاعْتِبَارِه سِمَة مُهِمَّة ومُمَيِّزَة للتَّعْلِيمِ الجَامِعيِّ فِي الوَقتِ الرَّاهِنِ، حَيثُ إنَّه يُواجِه مُتَطَلبَات عِدَّةٍ فَرَضَتْهَا عَلَيْهِ التَّطَوُّرَاتُ العِلْمِيَّةُ والتُّكْنُولُوجِيَّةُ المُتلاَحِقَةُ، وأصْبَحَ مَفْرُوضَاً عَلَى الجَامِعَاتِ الارْتِقَاء بِمُسْتَوَى التَّعَلُّمِ وزِيَادَة كَفَاءَتِه وفَاعِلِيَّتِهِ وَجَوْدَتِهِ لِيَتَمَشَّى ذَلِكَ مَعَ مُتَطَلَّبَاتِ العَصْرِ، ولِكَي يُقَابِل الحَاجَات المُتَزَايِدَة عَلَى طَلَبِ الوَظَائِفِ غَيْرِ التَّقْلِيْدِيَّةِ لِسُوقِ العَمَلِ الذِّي وُجِدَ فِي رِحَابِ عَصْرِ التَّدَفُّقِ المَعْلُومَاتِيِّ.

ويُعَدُّ التَّعَلَّمُ الإلكْترُونِيُّ مِنْ أهَمِّ وأبْرَزِ أسَالِيْبِ التَّعْلِيْمِ الحَدِيْثَةِ، فَهُو يُسَاعِدُ فِي مُوَاجَهَةِ قُصُوْرِ الإمْكَانَاتِ، والانْتِشَارِ الجُغْرَافِيِّ الوَاسِعِ التِّي تُوَاجِهُه مِصْر، ويُسَاعِدُ منْ نَاحِيَةٍ أخْرَى فِي حَلِّ مُشْكِلَةِ الانْفِجَارِ المَعْرِفِيِّ والطَّلَبِ المُتَزَايِدِ عَلَى التَّعْلِيْمِ. ذَلِكَ لأنَّهُ نَمَطٌ تَعْلِيْمِيٌّ يَقُومُ مِنْ حَيْثُ المَبْدَأ عَلَى عَدَمِ اِشْتِرَاطِ الوُجُودِ المُتَزَامِنِ للمُتَعَلِّمِ مَع المُعَلِّمِ فِي المَكَانِ نَفْسه، وبِهَذا لنْ يَكُون عَلَى كُلٍّ مِنْ المُعَلِّمِ والمُتَعَلِّمِ التَّعَامُلُ المُبَاشِرُ مَعَ الطَّرَفِ الآخرِ، ومِنْ ثَمَّ تَنْشَأ الضَّرُوْرَةُ لأنْ يَقُومَ بَيْنهمَا وَسِيْطٌ، وللوَسَاطَةِ هَذِه جَوَانِب تِقَنِيَّة وبَشَرِيَّة وتَنْظِيْمِيَّة (عَزمي وآخران، 2013: 244).

ونَظَرًا للتَّطَوُّرَاتِ التِّقَنِيَّةِ المُتَسَارِعَةِ فَقَدْ تَطَوَّرَتْ تقْنِيَاتُ التَّعَلُّمِ الإلِكترُونِيِّ مِنْ خِلالِ تَطَوُّرِ بَرْمَجِيَّاته وَنُظُمِه فِيمَا أُطْلِق عَليْه وِيب الجِيْلِ الثَّانِي web2,0 بِحَيْث يُشِيْر المُصْطَلَحُ إلى مَجْمُوعَةٍ مِن التَّطْبِيْقَاتِ الشَّبَكِيَّةِ التِّي تُؤدِّي إلى تَغْيِيرِ سُلُوك الشَّبَكَةِ العَالَمِيَّةِ (الإنترنت) وتَمْتازُ بالسَّمَاحِ للمُسْتَخْدَمِيْن بِاسْتِخْدَامِ بَرَامِج تَعْتَمِد عَلَى المَوْقِع. وَمُصْطَلَحُ ويب 2,0 web 2,0 صَاغَهُ تيم أوريلي Tim O,Reilly لِوَصْفِ الاتِّجَاهَاتِ المُتَغَيِّرَةِ فِي اِسْتِخْدَامِ التُّكْنُولُوجْيَا الرَّقمِيَّةِ التِّي تَهْدِفُ إلى تَعْزِيْزِ الإبْدَاعِ وتَبَادُلِ المَعْلُومَاتِ والمَعَارِفِ ومُشَارَكَةِ الصُّورِ والأفْلامِ والنُّصُوصِ (تياجي Tyagi ,2012:2).

ووفقَاً للثَّوْرَةِ التُّكنُولُوجِيَّةِ التِي استَهْدَفَتْ تَطْوِيْرَ أدَوَاتِ الوِيْب فَقَدْ ظَهَرَتْ عِدَّةُ وَسَائِط تُمَكِّن المُسْتَخْدِمِيْن مِن التَّفَاعُلِ والتَّشَارُكِ فِيمَا بَيْنَهُم، وَتُسَاهِمُ فِي إتَاحَةِ الفُرْصَةِ لَهُم مِن أجْلِ المُشَارَكَةِ بالمَعْلُومَاتِ وإنْتَاجِ المَعْرِفَةِ الجَدِيْدَةِ، وفَرَضَ التَّطَوُّرُ التِّقَنِيُّ الذِّي شَهَدهُ قِطَاع تُكْنُولُوجْيَا أدَوَاتِ الجِيل الثَّانِي وجُود مَا يُعْرَف بالشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلِكْتِرُونِيَّةِ social networking، وهِي المَوَاقِع التِّي تُدعِّمُ البَرَامِجِ التَّعْلِيْمِيَّةِ فِي تَوْطِيْدِ العِلاقَاتِ الإنْسَانِيَّةِ وبِنَاءِ المَعْرِفَةِ (الهزاني، 130؛2013).

وتُعَدُّ شَبَكَةُ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) Facebook إحدى أدوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي من الويب 2,0 والتِّي جَاءَت لِتُمَثِّلَ قَفْزَةً هَائِلَةً عَلَى طَرِيْقِ المَعْرِفَةِ، الأمْر الذِّي جَعَلَ مِنْ عَوْلَمَةِ الثَّقَافَةِ واقِعَا مَلْمُوسًا لا يُنْكِره أحَدٌ. وقد أشَارَ كَثِيْرٌ مِن البَاحِثِين إلى أنَّ شَبَكَةَ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) أصْبَحَتْ الظَّاهِرَةَ الاجْتِمَاعِيَّةَ الأبْرَزِ فِي عَالَمِنَا المُعَاصِرِ؛ كَوْنهَا تَسْتَقْطِبُ شَرِيْحَةً كَبِيْرَةً مِن فِئَاتِ المُجْتَمَعِ خَاصَّة طُلاب الجَامِعَةِ، وكَوْنهَا المُؤَسَّسَةَ المُهِمَّةَ غَيْر الرَّسْمِيَّةِ التِّي

تَقُومُ بِدَوْرٍ مُهِمٍ فِي التَّرْبِيَّةِ والتَعْلِيْمِ والتَّعَلُّمِ، وإكسَابِهم عَادَاتٍ عَقْلِيَّةٍ وسُلُوكَاتٍ إيْجَابِيَّةٍ، لِذا يُمْكن تَوصِيْفُ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ بِأنَّهَا أدَاةٌ مِنْ أدَوَاتِ التَّغْييرِ الاجْتِمَاعِيِّ التِّي مِنْ خِلالِهَا يَكْتَسِبُ الفَرْدُ الكَثِيْرَ مِن المَفَاهِيْم والقِيَمِ وتُنَمَّى لَدَيْهِ المَسْئُولِيَّة والاعْتِمَاد عَلى الذَّاتِ مِنْ خِلالِ مَا يَقُومُ بِه مِن تَفَاعُلٍ ومُشَارَكَةٍ عَبْر شَبَكَةِ الفِيسبُوك

(Elliison&Slanape,2007;McCarthy,2010 ;Jain&Anand,2012).

وتَسْتَطِيْعُ شَبَكَاتُ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ الإلِكتِرُونِيَّة تَحْقِيقَ جَودَةٍ عالِيَةٍ مِن التَّعْلِيمِ؛ نظرًا لقُدرتِها عَلى إدَارة التَّعلم والتَّعليمِ، ولأنَّها تُقَدِّم كَائِنَات التَّعلُّمِ بأسَالِيْب مُتنوعَةٍ، و أشْكَالٍ غَير تقليديَّةٍ وتَجْعلُ التَّعليمَ أكثر فَعاليَّة وكَفَاءَة، كما تُوفر بِيئَةً تفاعليَّةً غَنَيَّة، و تُؤَثِّرُ فِي حَواسِ المُتعلمِ المُختلفة فِي وَقْتٍ واحدٍ، الأمر الذِّي يُسهلُ عَمَليَّة الإدْرَاكِ لَدَى المُتعَلِّمِين. ويُؤَكِّدُ (جولز وهاك Gulz & Haake, 2006) عَلَى أنَّ اسْتِخدامَ عَناصِر الوَسَائِطِ الرَّقميَّةِ المُتَعَدِّدَةِ تَجْعل مَوضُوعَ التَّعَلمِ أكْثَرَ اِهْتِمَامًا وفَاعِلِيَّة، وتَخلق نَوعًا مِن التَّفَاعُلِ مع المُعلِّمِ.

ولَقَد أصْبَح الوَعْيُ بأهَمِّيَّةِ الرَّقَمِيَّاتِ والوَعْي المَعْلُومَاتِيِّ سَائدًا لدى جَمِيْعِ الفُرقَاء والمتدخلين فِي الشَّأنِ التَّربَوِيِّ العَرَبِيِّ، وهُو مُؤَشِّرٌ إيجَابِيٌّ عَلَى إدْرَاكِ الجَمِيْعِ رَاهِنيَّةِ المُمَارَسَةِ التَّرْبَوِيةِ عَبْر مُقَارَبَاتِ التَّعْلِيْمِ الرَّقمِيِّ أسْوَة بِعديدِ الأقْطَارِ ذَات الرِّيَادَةِ تَعليميًّا وإحسَاسهم حَتْمِيَةِ التَّفْكِيْر فِي آلِيَّاتٍ جَدِيْدَةٍ تُسَاعِدهم عَلَى الخُرُوجِ مِن نَفَقِ أزْمَةِ التَّعْلِيْمِ التِّي أمْسَتْ أنْظِمَتهم التَّرْبَوِيَّة تَرزَحُ تَحْتَ وَطْأتِهَا، ومن خِلال الأسَاليبِ والرَّوَافِدِ والوَصَلاتِ والرَّوابِطِ الرَّقمِيَّةِ المُنَتشِرةِ علَى الفيسبوك فِي كَافَّةِ المَجالاتِ، يُمكن القَول أنَّ هناكَ جِيلاً جديدًا من المَعلُوماتيَّة الاجْتِماعيَّةِ فِي كافَّةِ المَجَالاتِ والمِهَنِ والتَّخَصُّصَاتِ، وهذه المَعلُومَاتِيَّة الاجْتمَاعيَّة تَتَّسِم بالحَداثَةِ والمُعَاصَرة. وأمَام التَّحَدِّيَاتِ الرَّاهِنَةِ التِّي تَواجِهُ تَعْلِيْمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَعَلُّمهَا بِالجَامِعَةِ وَجَبَ عَلَى القَائِمِيْن على أمْرِهَا اللِّحَاقُ بِرَكْبِ التَّقَدُّمِ، وِمْنْ ثَمَّ بَرزَتْ الحَاجَةُ للتَّفْكِيْرِ فِي اِسْتِخْدَامِ مَدَاخِل تَعْلِيْمِيَّةٍ حَدِيْثَةٍ لِنَشْرِ وتَعَلُّمِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ وتَنْمِيَّةِ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ تَتَنَاسَبُ وروح العَصْرِ ومُتَطَلَّبَات ومُعْطَيَات القَرْنِ الوَاحِدِ والعشْرِيْن.

وَأوْضَحَتْ دِرَاسَاتُ كُلٍّ مِن (ديبرال Dubreil 2002,) و(جانكو وكول Junco &Cole,2008) و(شيلتون Shelton,2009) و(الشوابكة، 2010)، و(رشاد، 2010)، و(دينيس Denis,2010)، و(القطيش، 2013)، و(خليفة، 2014)، و(يونس، 2015) أنَّ

اِسْتِخْدَامَ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِـيِّ (فيسـبوك) يُحَقِّـقُ الكَثِـيْرِ مِـن المُخْرَجَـاتِ التَّعْلِيْمِيَّـةِ مِثـل اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ، وتَنْمِيَةِ القِيَمِ المُخْتَلِفَـةِ لاسـيَّمَا الاجْتِمَاعِيَّـةِ، وتَنْمِيَـةِ الاتِّجَاهَـاتِ نَحـو المَـادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ أو نَحْو اِسْتِخْدَامِ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلكترُونِيَّةِ، بالإِضَافَةِ إلى إتَاحَةِ الفُرْصَـةِ للطُّلابِ مِنْ أَجْلِ بِنَاءِ المَعْرِفَةِ وتَوْظِيْفِ المَعلُومَاتِ والاسْتِخْدَامِ الأَمْثَلِ للمَوَاقِعِ الإلكْترُونِيَّةِ المُتَخَصِّصَةِ.

ولمَّا كَانَتْ اللُّغةُ تحتلُّ فِي أي نِظامٍ تَعليميٍّ نَاجِحٍ مَحلّ القَلبِ، لأنها الأدَاةُ التي تَتَحَصَّـلُ بهـا المَعرفةُ، وتُنَمَى من خِلالِها المَهَارَاتُ الأَسَاسِيَّةُ من اسْتِمَاعٍ ومُحَادَثةٍ وقِـرَاءَةٍ وكِتَابَـةٍ؛ فإنَّـه بِسَـببِ تلك الأَهَميَّةِ التِّي تَحْظَى بِها اللُّغَةُ في النُّظُمِ التَّعْلِيْمِيَّةِ المُتَطَوِّرة يَأتي تَأهِيل مُعَلِّمي اللُّغةِ في قِمَّـةِ الأولَوِيَّاتِ التي تُرَاعِيهَـا الـنُّظُمُ وتَعمَـلُ عـلي تَطْوِيْرِهَـا وتَقويتهـا، مـن خـلال الـبَرامِجِ التَّدْرِيْبِيَّـةِ المَدْرُوسَةِ والأَنْشِطةِ المُرَادِفَة التي تُنَمِّي المُعلِّم وتُسَاعِده عَلى إغنَـاءِ مَعَارِفِـه وخِبراتِـه في تَـدْرِيسِ اللُّغـةِ، وكَـذلك مِـن خِـلالِ المُرَاجَعَـاتِ المُسـتَمِرَّةِ لـبَرَامِجِ إعْـدادِ مُعلِّمـي اللُّغـةِ في الجَامِعَـاتِ والمُؤَسَّسَاتِ التَّربَويَّةِ، والدِّرَاسَاتِ التَّرْبَويَّة المُتَتَابِعةِ حَولَ المُحْتَوَى اللُّغَويِّ المُنَاسِبِ الذِّي يَجِـبُ أنْ يَتعلمَه مُعَلِّمُ اللُّغَةِ(إبراهيم، 2013:118).

وأَشَار كَثِيْرٌ مِن نَتَائجِ الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ إلى فَاعِلِيَّةِ اِسْتِخْدَامِ التِّقْنِيَاتِ التَّعْلِيْمِيَّـةِ المُعَـاصِرَةِ فِي تَنْمِيَةِ المَفَاهِيْمِ وزيادة التَّحْصِيْلِ الأَكَادِيْمِيِّ لَدَى طُلابِ الجَامِعَـةِ مِثْـل دِرَاسَـةِ (راشـد، 2010) التِّي أَثْبَتتْ تَنْمِيةَ المَفَاهِيْم النَّحْوِيَّةِ والصَّرْفِيَّةِ والأَدَاء اللُّغَويِّ من خِلال حَقِيبَةٍ تَعلِيميَّةٍ مُحَوسَبةٍ، ودِرَاسَـةِ (زوينـة، 2010) التِّـي أشـارتْ نَتَائِجُهَـا إلى فَاعِلِيَّـةِ حقيبـةٍ تَعلِيمِيَّـةٍ مُحَوْسَـبة في تَنمِيَـةِ المَفَاهِيمِ النَّحْوِيَّةِ والصَّرفِيَّةِ والأَدَاءِ اللُّغويِّ والاتِّجَاهِ، و دِرَاسَةِ(سالم والغامدي، 2011) التِّي أَشَارَتْ نَتَائِجُهَا إلي تَأْثِيرِ المُدَوّناتِ التَّعْلِيمِيَّةِ في تَنمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفكِيرِ النَّاقِدِ وبَقـاء أثَـرِ الـتَّعَلُّمِ، ودِرَاسَـةِ (إبراهيم، 2013) التي أثبَتتْ فعَاليَّةَ اِسْتِخْدَامِ الجِيلِ الثَّاني للويب (Web2.0) في تَنمِيةِ مفَـاهِيم اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ.

ومِن بَين المُحتويَـاتِ التَّعليميَّـةِ التِّـي يُمكـن تَقـديمها مـن خِـلال شَـبَكَةِ التَّواصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ (فيسـبوك) للمُتعَلِّمـين في مَرحَلـةِ التَّعلـيمِ الجَـامِعيِّ، المُحْتَويَـات المُرتَبِطـة بالمَعلُومَـاتِ المَعرِفيَّـةِ كالمَفَاهيمِ والمَبَادئِ والخِبرَاتِ وغيرها، وكَذلك المُحتَوَى المَهَارِيِّ المُـرتَبِط بالمَهَـارات العَمليَّـةِ الخَاصَّـةِ بالأَدَاءِ العَمليِّ لمَهَاراتٍ مُعينَةٍ، في أثنَاءِ إعْدَادِهم بالجَامعَةِ، لِذَلِكَ يُمْكنُ أن يُـؤَثِّرَ الفيسـبوك كَإحـدَى

أدَوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي مِن الويب 2,0 في تَقْدِيم المُحتَوَى، الذِّي يَسْتَهْدِفُ اكْتسَابَ الطُّلابِ للمَفَاهيمِ اللُّغَويَّـةِ المُرتَبطَـةِ بالاسْـتِخدَامِ والتَّوظِيـفِ للمَواقـعِ التَّعليميَّـةِ والبَحثيَّـة الإليكترُونيَّـةِ، وتَنميَـة المفَاهِيم وتَحْسِين مُسْتَوَي أدَاء الطُّلاب المُعَلِّمِين أكَادِيمِيًّا خَاصة وأن كَثِيْرًا من الدِّراسات والبُحوثِ السَّابقَةِ أشَارَتْ نَتَائجُهَا إلي جَدوَى اسْتِخدَامِ تِقْنِياتِ التَّعلِيمِ الحَدِيثَةِ فِي إكْسَابِ وتَنْمِيَةِ المَفَـاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ.

وإذا كَانَتْ لأدَواتِ الجِيلِ الثَّـاني مِـن الـتَّعَلُّمِ الإلِكـترُونيِّ أدوَارٌ مُتَعَـدِّدَة فِي اِكْتِسَـابِ المَفَـاهِيم اللُّغَوِيَّة، فَإِنَّ لَهَا أيْضًا دَوْرًا مُهِمًّا فِي تَنْمِيَةِ القِيَمِ لاسِيَّمَا القِيم الاجْتِمَاعِيَّة، والقِـيمُ الاجْتِمَاعِيَّـةُ تَعْنِـي كُلَّ مَا يُعْتَبَر جَدِيْرًا بِاهْتِمَامِ الفَردِ وَعِنَايَتِه، وهي أحْكَامٌ مُكْتَسَبَةٌ مِن الظُّـرُوفِ الاجْتِمَاعِيَّـةِ يَتَشَرَّبهَـا الفَرْدُ ويَحْكم بِهَا وتُحَدِّد مَجَالات تَفْكِـيْرِهِ وسُـلُوكه وتُـؤَثِّرُ فِي تَعَلُّمِـه (بَـدَوي، 1982: 445)، ويمكـن اِكْتِسَابُ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ أو تَنْمِيتُها أو تَغيِيرُها عن طَرِيْقِ التَّدْرِيْبِ أو مِن خِلالِ اِسْتِخْدَامِ وَسَـائِط تَعْلِيمِيَّـةٍ جَذَّابَـةٍ كالإنترنـت، ويُشِـيرُ (بلقزيـز، 2012: 318) إلى أن شَـبَكَات التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ أسْهَمَتْ فِي تَهْمِيْشِ وَظَائِف وأدْوار المُؤَسَّسَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّـةِ لإنْتَـاجِ القِـيَمِ وتَوْزِيْعِهَـا، كـما يُؤَكِّدُ (اللواتي، 2012: 339) عَلَى أنَّ القُوَّةَ الضَّارِبَةَ لِوَسَائط الاتِّصَالِ الحَدِيْثَةِ لهَا مِن الأثَـر والفَاعليَّـة ما لا تقوى المُؤَسَّسَـاتُ التَّقْلِيْدِيَّـةُ عَـلى مُضَـاهَتِهَا و لا مُجَارَاتِهـا ومُنَافسـتها، فَبِجَانِـب أنَّهَـا وَسَـائِل مَحْمُولَةٌ عَلَى حَامِلٍ ثَقَافِيٍّ هُو الأكثر تَقَدُّمًا فِي تَارِيخِ الصِّنَاعَةِ العِلْمِيَّةِ ؛ تَنطوِي مادتها الثَّقَافِيَّـة عَـلى قَدرٍ عَالٍ من الجَاذِبِيَّةِ والإغراءِ المَعْرِفِيِّ بِحَيث يَزِيد مَعه جُمْهُورُ المُستَهلكين.

والمُعلِّمُ بِإمْكَانِه تَنْمِيَة القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ لَدى طُلابِه خِلال إعْدادِهم كَمُعَلِّمِيْنِ للتَّلامِيْـذ ذَوِي الاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ وَذِلك عَن طَرِيْقِ تَوْفِيرِ الكَثِيْر مِن الرَّوابِطِ الإلكترُونِيَّةِ التَّي تتيحُ عَرضَ بعـض المَراجعِ والمَقَالاتِ والأفْلامِ الوَثَائِقِيَّةِ والمُحَاضَرَاتِ الصَّوْتِيَّةِ ذات الصِّلَةِ التَّي تُوسِّع مَـدارك الطُّـلابِ ووعيهم وتُزَودهم بِالمَعَارِفِ التِّي تُشكِّل القِيَمَ اللازم تَوافُرها لَدَيهم أثنَاء مهمـتهم التَّدْرِيسِـيَّةِ فِي المُسْـتَقْبَل. ويُشِـيْرُ (غيطـاس، 2010:99) إلى أنَّ الحُضُـورَ عَـلى شَـبَكَاتِ التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ كالفيسبوك يَكْشِفُ عَن مُسْـتَوى القِيْمَـةِ المُضَـافَةِ الحَقِيْقِيَّـةِ والمُتَحَقَّقَـةِ مِـن وَرَاءِ هَـذا الحُضُـورِ الثَّقَافِيِّ الرَّقَمِيِّ دُون مُوَارَبَةٍ أو دَعَايَـةٍ أو مُحَاوَلَـةٍ للتَّجْمِيْـلِ تَقُـومُ بِهَـا هَـذِه الجِهَـةُ أو تِلـكَ عَـن نفْسِهَا. بِمعنى آخر يُوَفِّرُ الحُضُورُ عَلَى شَبَكَةِ الفيسبوك مَحَكًّا وَاقِعِيًّـا بِـلا تَجْمِيْـلٍ يُفـرِزُ الجِدِّيَّـةَ والنَّجَاحَ فِي بِنَاءِ حُضُوْرٍ ثَقَافِيٍّ.

ولقد أشَارَت نَتَائِج دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِـن (فـالينزيولا و كيـيValenzuela&Kee,2009) (عابـد، 2012)، و(العتيبـي والراشـدي، 2013)، و(القـرني، 2013)، و(صـدار، 2014)، و(صـيف، 2014)، و(الشربيني، 2014) و (جفري، 2014)، و(بوزيفي، 2014) إلى دَوْرِ شَبَكَاتِ التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ ومِنهَا شَبَكَةِ الفيسبوك فِي تَنْمِيَةِ الاتِّجَاهَاتِ الإِيْجَابِيَّةِ وتَكْـوِيْنِ القِـيَمِ الاجْتِمَاعِيَّـةِ وَتعبِئَـةِ الـرَّأي العَام نَحو التَّغْيِيرِ الاجْتِمَاعِيِّ، بالإِضَافَةِ إلى كَوْنهَا أدَاة مُهِمَّة لِتَغيِيرِ القِـيَمِ وإِضـافَة أنْمَـاطٍ ثَقَافِيَّـةٍ جَدِيدَةٍ داخل هذه القِيَمِ، وأكَّدَت نَتَائِج هذه الدِّرَاسَات عَلَى دَور شَبَكَةِ الفيسبوك في نَشْرِ القِـيَمِ النَّبِيْلَةِ ومَعَانِيْهَا فِي نفُوسِ المُسْتَخْدِمِيْن وتَشْكِيْلِ المَلامِحِ الحَضَارِيَّةِ للمُجْتَمَع.

وتُمَثِّـلُ قَضِـيَّةُ تَعْلِـيْمِ ذَوِي الاحْتِيَاجَـاتِ الخَاصَّـةِ وتـأهِيلِهِم تَحَـدِّيًا حَضَـارِيًا للمُجْتَمَعَـاتِ النَّاهِضَةِ ؛ لأنَّهَا قَضِيَّةٌ إنْسَانِيَّةٌ بِالدَّرَجَةِ الأوْلَى يُمْكِن أنْ تَعُـوق تَقَـدُّمَ هَـذِهِ المُجْتَمَعَـاتِ وتَنْمِيَتهَـا حَيْثُ تُشَكِّل الأعْدَادِ الكَبِيْرَةِ مِن ذَوِي الاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ فَاقِدًا تَعْلِيْمِيًا يُهَدِّدُ الاقْتِصَادَ الـوَطَنِيَّ. ويُؤَكِّدُ كُلٌّ مِن (بهجات، 2000؛ علي، 2006؛إيسـتربروكس Easterbrooks,2008؛ ديـاب، 2009) عَلَى أنَّ إهْمَالَ ذوي الاحتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ يَزِيْد مِن تَفَـاقُم المُشْـكِلاتِ لَـدَيْهِم، وأنَّ الاهْـتِمَامَ بِهِـم أصْبَحَ ضَرُوْرَةً يَجِبُ وَضْعَهَا فِي اِهْتِمَامَاتِ التَّرْبِيَةِ، حَيْثُ إنَّ التَّرْبِيَةَ لَهُـم تُمَثِّـلُ طَـوْقَ النَّجَـاةِ فَهِـي التِّي تَمُدُّهم بِالمَعَارِفِ والمَهَارَاتِ والقِيَمِ التِّي تُهَـذِبُ سُـلُوكَهم وتَجْعَلهـم قَـادِرِين عَـلى المُشَـارَكَةِ الإِيْجَابِيَّةِ فِي مُجْتَمَعاتِهِم.

ومِنْ هَذَا المُنْطَلَقِ التَّرْبَوِيِّ ولِتَحْقِيْقِ تَعْلِيْمٍ مُتَمَيِّزٍ وبِنَاءِ أجْيَالٍ قَادِرَةٍ عَلى التَّشَارُك والتَّوَاصُلِ فِي المُجْتَمَعِ جَاءَتْ فِكْـرَةُ هَـذا البَحْـث مِـنْ ضَرُوْرَةِ تَـوَافُرِ مُعَلِّـمٍ عَصْرِيٍّ تتَـوافر فِيـه جُمْلَـةٌ مِـن الكِفَايَاتِ التِّي تَعجزعَنْهَا البَرَامِج التَّقْلِيْدِيَّةِ لإِعْدَادِ مُعَلِّمِ اللُّغَـةِ العَرَبِيَّـةِ للفِئَـاتِ الخَاصَّـةِ ؛ حَتَـى يَسْتَطِيْع القِيَامَ بِأدْوَارِه ومَهَامِه ومَسْئُولِيَّاته وقُدْرَته عَلَى اِسْـتِيْعَابِ الـعَصْرِ المَعْلُومَـاتِيِّ مِـنْ جِهَـةٍ، وتَقَبُّلِه وإِحْدَاثِ نَوَاتِج مُتَوقَّعةٍ مع ذَوِي الفِئَاتِ الخَاصَّةِ. ومن ضِـمن هَـذِهِ الكِفَايَـاتِ اِسْـتِخْدَامِ أدَوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي مِن التَّعَلُّمِ الإِلكِتْرُونِيِّ ومِنْهَا شَبَكَة التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ (فيسـبوك) وهـو مـا أوْصَى بِه كُلٌّ مِن(لال، 2008)، و(عبد الحَميد، 2009)، و(الهَزانِي، 2013) و (عبد الصَّادِق، 2014)، و(النَّجَّار، 2014) من ضَرُورَة تَدْرِيْبِ الطُّلابِ المُعَلِّمِيْن عَلَى اِسْتِخْدَامِ شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِـيِّ ضِمْن بَرَامِج الإِعْدَادِ والتَّأهِيْلِ والتَّكْوِيْنِ المِهْنِيِّ.

فعَنْ طَرِيْقِ اِسْتِخْدَامِ الطَّالِبِ المُعَلِّمِ لِشَبَكَةِ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) يَسْتَطِيْع أنْ يَتَفَاعَل فِي بِيْئَةٍ اِفْتِرَاضِيَّةٍ يُمْكِن التَّحَكُّمُ فِي مَعَالِمِهَا ومُكَوِّنَاتِهَا بِالصُّوْرَةِ التِّي تَسْمَح لَه فِيمَا بَعد فِي مُمَارَسَةِ عَمَلِهِ بِكَفَاءَةٍ وفَعَالِيَّةٍ. واسْتِجَابَة لِجُمْلَةِ المُقْتَرَحَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ التِّي نَجَمَتْ عَن نَتَائِجِ العَدِيْدِ مِن الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ التِّي اِسْتَهْدَفَت اِسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) فِي تَدْرِيْسِ المُقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ لتَحْقِيْقِ نَوَاتج تَعْلِيْمِيَّةٍ مُخْتَلِفَةٍ كالتَّحْصِيْلِ الأكَادِيْمِيِّ، ومَهَارَاتِ الاتِّصَالِ، والاتِّجاهَاتِ، والقِيَمِ، مِثل دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِنْ (إنجليش ودانكان English & Doncan,2008)، و(هوفمان Hoffman,2009)، (إبراهيم، 2011)، و (سُرور، 2013)، و(سُليمان، 2013)، و(شَمة، 2013)، و(مُحي الدِّين، 2013)، و (خليفة، 2014)، و(لعمور، 2014)، (جفري، 2014)، و(يونس، 2015) جاءَ هَذا البَحْثُ مِن أجْلِ تَفْعِيْل إعدادِ الطَّالِبِ المُعَلِّم لاسيما فِي ظِلِّ مَطَالِب مُجْتَمَعٍ أصْبَحَ مُتَسَارِعًا مَعْلُومَاتِيًّا ومَعْرِفِيًّا الأمْر الذِّي يَقْتَضِي تَحْسِيْن جَوَانِب مَنْظُومَةِ التَّعْلِيْمِ الجَامِعِيِّ التِّي تَعْتَمَدْ عَلَى تَحْسِيْن جَوْدَةِ المُعَلِّم، وإيْجَادِ عِلاقَةٍ جَوْهَرِيَّةٍ بَيْنَ جَوْدَةِ المُعَلِّمِ والإنْجَازَات الأكَادِيْمِيَّةِ التِّي يُحَقِّقهَا المُتَعَلِّمُون.

وَرُغْمِ الاهْتِمَامِ بالنَّواتِجِ الإيْجَابِيَّةِ التِّي تُحَقِّقهَا أدَوَاتُ الجِيْلِ الثَّانِي مِن ويب 2,0، وخُصُوصًا شَبَكَة التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) فِي التَّحْصِيْلِ الأكَادِيْمِيِّ واكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ وتَنْمِيَةِ القِيَمِ والاتِّجَاهَاتِ، بالإضَافَةِ إلى وُجُودِ مُبَرِّرَاتٍ اجْتِمَاعِيَّةٍ ومِهْنِيَّةٍ وإبْدَاعِيَّةٍ ومَعْلُومَاتِيَّةٍ لاسْتِخْدَامِهَا فِي التَعْلِيْمِ والتَّعَلُّمِ كَما أوَضَح ذَلِكَ (تَقْرِيْر الإعْلامِ الاجْتِمَاعِيِّ العَرَبِيِّ، 2011) الصَّادِر عَن كُلِّيَّةِ دُبِي للإدَارَةِ الحُكُومِيَّةِ بِعُنْوَان "الإعْلاَمِ العَرَبِيِّ والحَرَاكِ المَدَنِيِّ: تَأْثِيْر فيسبوك وتويتر "، إلا أنَّ طُلابَ شُعْبَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ يُعَانُون ضَعْفًا مَلْحُوظًا فِي تَوْظِيْفِهِم للتُّكْنُولُوجْيَا بِصُورَةٍ وَظِيْفِيَّةٍ ومِهْنِيَّةٍ تتعَلَّق بِمُسْتَقبَلِهِم كَمُعَلِّمِيْن للفِئَاتِ الخَاصَّةِ وَهُو مَا يَتَّضِحُ مِنْ مُرَاجَعَةِ بَعْضِ الدِّرَاسَاتِ التِّي تَنَاوَلَتْ إعْدَادِهِم بِكُلِّيَّاتِ التَّرْبِيَةِ مِثل دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِن (دياب وسالمان، 2009)، و(طلبة، 2014)، والتِّي أرْجَعَتْ بَعْض مَظَاهِر الضَّعْفِ إلى عَدَدٍ مِن الأسْبَابِ مِن أهَمِّهَا الاعْتِمَادِ عَلَى الطَّرَائِق التَّقْلِيْدِيَّةِ فِي التَّدْرِيْس التِّي تَعْتَمَد عَلَى التَّلْقِيْن، وضَعْف تَوْظِيْف تُكْنُولُوجيَا التَّعْلِيْمِ والتَّعَلُّمِ. وإذَا كَان اِكْتِسَابُ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ والتَّمَكُّنُ مِنْهَا مِن الكِفَايَاتِ الضَّرُورِيَّةِ لِمُعَلِّمِ المُسْتَقبَلِ، فإنَّ هُنَاكَ جَانِبًا مُهِمًّا يَرْتَبِطُ ارْتِبَاطًا وَثِيْقًا بِعَمَلِيَّةِ اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ بِصِفَةٍ عَامَّةٍ والمَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ بِصِفَةٍ خَاصَّةٍ وهو القِيَم الاجْتِمَاعِيَّة اللازم تَوَافرهَا فِي المُعَلِّم.

وَلَقَدْ اِسْتَبَانَ البَاحِثُ مِن وُجُود ضَعْفٍ مَلْحُوظٍ فِي اِسْتِخْدَامِ تُكْنُولُوجْيَا التَّعْلِيْمِ وَكَذلِك قِلَّةِ

الاهْتِمَامِ بِتَنْمِيَةِ الجَوَانِبِ الوِجْدَانِيَّةِ وقِيَاسِهَا كَالقِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّـةِ فِي تَـدْرِيْسِ المُقَـرَّرَاتِ الجَامِعِيَّـةِ بِشُعْبَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ مِن خِلالِ الإجْرَاءَاتِ الآتِيَةِ:

ـ قِيَام البَاحِثِ بالاشْتِرَاكِ مَع أَسْتَاذٍ بِكُلِّيَّةِ دَار العُلُومِ بِجَامِعَةِ المِنْيَا بِدِرَاسَةٍ اِسْتَهْدَفَت تَعَـرُّفِ مُشْكِلاتِ تَدْرِيْسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّـةِ بِكُلِّيَّتِـي التَّرْبِيَـةِ ودَار العُلُـومِ، وكَانـت أبْـرَز اسْـتِجَابَاتِ الطُّلابِ (الفرقتين الثالثة والرابعة) عَـلى أداة الدِّرَاسَـةِ ضَعْفِ اِسْـتِخْدَامِ القَـائِمِيْنِ بالتَّـدْرِيْسِ لِتُكْنُولُوجْيَـا التَّعْلِيْمِ وتِقْنِيَاتِهَا المُعَاصِرَةِ فِي تَدْرِيْسِ مُقَرَّرَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، بالإضَافَةِ إلى أنَّ التَّقْوِيْمَ يُرَكِّزُ فَقَـط عَلَى قِيَاسِ الجَوَانِبِ المَعْرِفِيَّةِ دون أي اهْتِمَامٍ بِقِيَاسِ الجَوانِبِ الوِجْدَانِيَّةِ.

ـ عَقَدَ البَاحِثُ لِقَاءً مُبَاشِرًا مَع طُلابِ الفِرْقَةِ الرَّابِعَةِ بِشُـعْبَةِ اللُّغَـةِ العَرَبِيَّـةِ ضِـمْن البَرْنَـامَجِ الثَّقَافِيِّ (المَحْكَى.. صِنَاعَةِ المَوْهِبَـةِ) الـذِّي يُشْرِفُ عَلَيْـه بِالجَامِعَـةِ وهَـؤلاءِ دَرَسُـوا المُقَـرَّرَ فِي العَـامِ المَاضِي، وأشاروا إلى نُدرَة وعَدم اقْتناع فِئَةٍ غَير قَليلةٍ من العَامِلين فِي المَيْدانِ التَّعليمـيِّ باسْـتخدامِ الوَسَائِلِ التَّعْليميَّةِ والتُّكنولوجيَّةِ الحَديثةِ.

ـ لا تَتَضَمَّن لائِحَةُ كُلِّيَةِ التَّرْبِيَةِ بِجَامِعَةِ المِنْيَا مَادَّة تُفِيْـد بِوُجُـوبِ أو ضَرُورَةِ تَـدْرِيْب طُـلابِ شُعْبَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِمَدَارِس الفِئَـاتِ الخَاصَّـةِ والتَّعَامُـل مُبَـاشَرَة مَـع التَّلامِيْـذ ذَوِي الاحْتِيَاجَـاتِ الخَاصَّةِ رُغْم وُجُود مقرر دِرَاسِيٍّ يَحْمِل نَفس الاسم، مِـمَّا دَعَـا البَاحِـثُ إلى مُحَاوَلَـةِ تَـوْفِيْر بِيْئَـةٍ افْتِرَاضِيَّةٍ للطُّلابِ يُمْكِن مِن خِلالهَا تَنوع الخِبْرَات غَيْر المُبَاشِرَةِ لهم التي قَـد تُعِيـنهم عَـلى أدَائِهِـم التَّدْرِيْسِيِّ فِي المُسْتَقْبلِ لِتلك الفِئَاتِ.

وفِي ضَوْءِ مَا أشَارَتْ إليه بَعض الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ العَرَبِيَّةِ مـن جَـدْوَى وضَرُورَةِ اِسْـتِخْدَامِ أدَواتِ وتقْنِيَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي للتَّعَلُّمِ الإلكترُونِيِّ وتَأثِيرِها على دِرَاسَةِ المُقَرَّرَاتِ الجامِعِيَّةِ ودَوْرِهَا فِي تَنْمِيَةِ التَّحْصِيْلِ الأكَادِيمِيِّ ومَهَارَاتِ التَّعَلُّمِ والاتِّجَاهَاتِ والقِيَمِ يَسْعَى البَحْثُ الحَالِي إلى اِسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ فيسبوك فِي تَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ طُرُقِ تَدْرِيْسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للفِئَاتِ الخَاصَّـةِ لِطُلابِ شُعْبَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِكُلِّيَّةِ التَّرْبِيَّةِ لاسيما وأنَّ البَاحِـثَ ـ فِي حُـدُودِ قُدْرَاتِـه البَحْثِيَّـةِ ـ لَـمْ يتحَصَّل عَلَى دِرَاسَةٍ واحِدَةٍ عَرَبِيَّةٍ اِسْتَهْدَفَت اِسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِـيِّ (فيسـبوك) فِي تَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ طُرُقِ تَدْرِيْسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للفِئَاتِ الخَاصَّـةِ لِاكْتِسَـابِ المَفَـاهِيْمِ اللُّغَوِيَّـةِ وتَنْمِيَـةِ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ.

الإِطَارُ النَّظَرِيُّ:

بُنِيَت فِكْرَةُ التَّعَلُّمِ الإلكْترُونِيِّ حَولَ فَلْسَفَةِ التَّعْلِيْمِ فِي أيِّ مَكَانٍ وأي زَمَانٍ، التِّي تعنِي أنَّ المُتَعَلِّمَ يُمْكنُ أنْ يَحْصلَ عَلى المَوَادِ التَّعْلِيْمِيَّةِ مَتَى يَشَاء وأيْن يَشَاء. والتَّعَلُّمُ الإليكترُونِيِّ نِظَامٌ تَفَاعُلِيٌّ للتَّعْلِيْمِ مِن بُعد، يقدِّم للمُتَعَلِّمِ وِفْقًا للطَّلَبِ on demand، ويَعْتَمِدُ عَلَى بِيْئَةٍ إِلكترُونِيَّةٍ رَقَمِيَّةٍ مُتَكَامِلَةٍ ؛ تَسْتَهْدِفُ بِنَاء المُقَرَّرَات وتَوْصِيلها بِوَاسطةِ الشَّبكَاتِ الإلكترُونيَّةِ والإرْشَادِ والتَّوْجِيْهِ وإدَارَةِ المَصَادِرِ والعَمَلِيَّاتِ وتَقْوِيْمِهَا (عبد اللـه، الشيزاوي، 2005: 3). ويَتَّفِقُ (مازن، 2005: 26) و (ويكابياشي Wakabayashi,1997:153) فِي أنَّ التَّعَلُّمَ القَائِمَ عَلَى الإنترنت يُسْهِمُ فِي مُسَاعَدَةِ المُتَعَلِّمِيْن عَلَى اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ، ويُنْظَرُ إلى المُتَعَلِّمِيْن فِي ضَوْئِهِ كَأفراد ذوي نَشَاطٍ تَفَاعُلِيٍّ ؛ لأنَّهُ يَكُونُ بِدَافِعٍ مِن المُتَعَلِّمِيْن عَلَى عَكْسِ التَّعَلُّمِ فِي الفُصُولِ التَّقْلِيْدِيَّةِ.

أهَمِّيَّةُ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلكْترُونِيَّةِ:

إنَّ التَّطَوُّرَات الدَّوْلِيةَ الحَاصِلَةَ قد فَرَضتْ على مُسْتَوَى جَمِيْعِ الأصعدَةِ أن تعطَى الكَلِمَة الآن للتُّكْنُولُوجْيَا وما يَرْتَبِطُ بِهَا مِن وَسَائِلِ الاتِّصَالِ والتَّوَاصُلِ، فالأوان أوانها والضَّرُورَةُ دَعَتْ إليْهَا أو رُبَّمَا فَرضتهَا مَعَ عَصْرِ السُّرْعَةِ، ولسنا ندري مَدَى عُمْرِ هذه الطَّفْرَةِ قَبْل أن يصلَ العَقْلُ البَشَرِيُّ إلى مَا يَنسخهَا ويَجْعلهَا مُتَجَاوزةً. وتَنْضَامُ عِدَّةُ مُدْخَلاتٍ فِي سِيَاقِ الحَدِيْثِ عَن رَاهِنِيَّةِ التَعْلِيْمِ الرَّقَمِيِّ فِي الوَطَنِ العَرَبِيِّ كَكُل ؛ أسمَاهَا الإطَار الزَّمَنِي الذي يوافق عَصر السُّرعَةِ على مستوى رَواجِ المَعلومةِ وامتلاكِ التقنيَةِ والحَاجَةِ إلى كَسبِ الوقتِ واختصارِ المسَافةِ. وقَاعدتها حاجة المُتعلِّمِ إلى مواكبة التَّطورِ والتَّحرُّرِ من أنماط التَّعلمِ التقليدية البائدة التي تجعل بينه ـ داخل قاعةِ الدرس ـ وبين الواقعِ العمليِّ هوة ما بين الأرضِ والسَّمَاءِ.

ويُشِيْرُ (الرَّحيوي، 2015: 21) إلى أن التَّدْبِيْرَ الرَّقمِيَّ أضْحَى حَاضِرًا ومكونًا في كلِّ زاويةٍ من زوايا المؤسساتِ التعليميَّةِ المُتقدمةِ التي يَقصدها المتعلم يوميا لقضاءِ بعض مآربِه، وهذا الانتشار الواسِع للتُّكنولوجيَا مع ما تُتيحه من رِبحٍ للوقتِ ودقة في الخدمةِ وحضور في الموعد ألح على راهنيَّةِ التَّعليمِ الرَّقميِّ وعلى تَحديثِ المُؤَسَّسةِ التَّعلِيميَّة لتُسَايرَ العَصر وتُواكب التطور وتنخرط في إنتاج سِلعَةٍ بَشَرِيَّةٍ سُوقهَا رَائِج، ومن ثم صَار تعميم القاعات الإلكترونية الذكية بالمَدَارِس والجَامِعات وتَخْصِيص التَّربَويين الأكفاء لِتدبيرها أمرًا حتميًّا لا يَحتاج تأخيراً ولا يستوجب

من المُتدخّلين في تسيير أمورها توضيحًا وتَبريرًا.

ويَشْهَدُ العَصْرُ الحَاليُّ اِهْتِمَامًا عَالميًا بِتَحْقِيـقِ نَقْلَـةٍ نَوْعِيَّـةٍ فِي الـتَّعلُّمِ الإلِكـترُونِيِّ مِـن خِـلالِ تَوْفِيْرِ بِيْئَةٍ تَعْلِيْمِيَّةٍ تَعَلُّمِيَّةٍ تَجْذِبُ اهتِمَامِ الطُّلابِ وتحـاكِي حَواسَـهم المختلفـة، وتُحَفـزهم عـلى التَّواصُلِ وتَبَادُلِ الخِبراتِ مَعَ الأَقْرَانِ، وإتْقَان المَهَـارَاتِ واتِّبَـاع طَرَائِـق مُبْتَكَـرَةٍ فِي حَـلِّ المُشْـكِلاتِ وتَشْجِيْعِهِم عَلى التَّعَلُّمِ الذَّاتِيِّ، ونَتِيْجَة لِـذَلِكَ انـتَشَرَتْ مَـدَارِس وَجَامِعَـات جَدِيْـدَةٌ أَطْلِـقَ عَليهَـا المَدارس والجَامِعَات الافْتِراضِيَّة، وهذه المدارس والجامِعـات اعتمـدت في نظامهـا التَّعلِيمـيِّ عـلى أدواتِ الجِيل الثَّاني من التَّعلُّمِ الإلكترونِي المَعروف بـ ويب 2,0 وتتبنى التعلم الذاتي القـائم عـلى الإنترنت في تَدْرِيْسِ مُقَرَّرَاتِهَا التَّعْلِيْمِيَّةِ مِن خِلال شَبكاتِ التَّواصُلِ الاجْتِماعِيِّ والهَاتِفِ التَّعلِيميِّ. وتُعدُّ شَبكاتُ التَّواصُلِ الاجتِماعيِّ كإحدى أدواتِ الجيل الثَّاني من الويـب 2,0 تعلـيمًا جماهيريـا يقوم على فلسَفَةٍ تُؤَكِّدُ حَقَّ الأفرادِ في الوُصُولِ إلى الفُـرَصِ التَّعْلِيمِيَّـةِ المُتَاحَـةِ بمعنـى أنـه تعلـيم مفتوح لجميع الفئات لا يتقيد بوقت أو بفئة من المتعلمين.

ولقد عَدَّد كَثِيْرٌ مِن الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ التَّرْبَوِيَّةِ المُمَيِّزَات التَّعْلِيْمِيَّـةَ التِّـي تُحَقِّقُهَـا شَـبكَات التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ ومِنْهَا شَبَكَة الفيسبوك، ويُمكن إيجَازُها فِي النِّقَاطِ الآتِيَةِ:

- تَوفير مُناخٍ للحوارِ يُمْكِن من خلالِهِ تَبَادُل الآراء والمقترحاتِ ووجهَاتِ النَّظَرِ.
- استِخْدَام الوَسَائِطِ المُتَعَدِّدَةِ بِشَكْلٍ مُكَثَّفٍ لِدَعْمِ التَّعَلُّمِ بِوَاسِطَةِ الاكتِشَافِ والتَّعَلُّمِ الذَّاتِي.
- جَعل آفاقِ التَّعَلُّمِ مَفْتُوحَة وغير مُحدَّدةٍ بِمَكَانٍ أو زَمَانٍ ممَّا يُهيـئ للمـتعلمِ جـوًا مـن التَّحْفِيْـزِ والتَّحَدي والإثارة الفكرية.
- تَنْظِيم وإقَامَة وتَوطِيد العِلاقَاتِ بين الأشخاصِ في المُجْتَمعَاتِ الرَّقميَّةِ والافتِراضِيَّة، حيث تُسَاعِدُ تلك الشَّبَكاتُ الاجتِمَاعيَّةُ الأفرادَ على إقَامةِ وتَدْعِيمِ العلاقاتِ مَع الآخَرِين في الدّولِ والأمَـاكِنِ المُخْتلفَةِ فِي العَالمِ بِطريقةٍ إليكترونيَّةٍ وافتِراضِيَّةٍ.
- إتَاحَة المَزيد من السَّيطرةِ للمتَعلمِ على عَمليَّةِ وإجرَاءَاتِ تَعلُّمِهِ وتَشجِيعِهِ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّعَلمِ.
- نقل المَلفاتِ التي تَشتملُ على نصوصٍ وبرامج وصُورٍ وأصْواتٍ بين الطُّلابِ.
- تَشجيع المُتعَلمين على رَصْدِ أفْكارِهم وتَسْجيلها بصفةٍ مُستَمرةٍ ومُنَاقَشتها وتَسجيل التَّعليقـاتِ عليها.

ـ التَّعلُّم المَعرِفي، ومَا وَراء المَعرِفي: يسهم الفيسبوك وفقاً لنتائج عدد من الدِّراسات والبُحوث المرتبطة، في تَدعِيم عمليَّاتِ التَّعَلُّمِ المَعرِفي وما وراء المَعرِفي بالضَّرورة، إذ أنَّ الخَصَائص والتَّجمُّعات والكيَانَات الرَّقميَّةَ، والتَّفَاعُلات الاجتِمَاعيَّة على الفيسبوك تُسهم في تَدعيمِ تلك الأنماطِ من التَّعلُّم.

ويَتِمُّ تَصنِيفُ التَّعلُّم الإلكترُونِيِّ من خِلالِ اسْتِخدَامِ شَبكة التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ فيسبوك إلى نَوعَين أسَاسِيين ؛ التَّعلِيمِ المُتَزامنِ Synchronous Education، والتَّعلِيمِ غير المُتَزَامِن Asynchronous Education، والتَّعلِيمِ المُتزَامِنِ يطلق عليه التَّعلِيم الآني لأنه يَعتمدُ على التَّعلِيم بشكل متزامن، حَيث يَقُوم جَميعُ المُشتَرِكين في الصَّفِّ بالاتِّصالِ في مَوعدٍ زمنيٍّ واحدٍ، ويقوم المعلمُ بالتَّفاعلِ مع الطُّلاب بشكلٍ مباشرٍ، كما يَستطيعُ جميعُ الطُّلاب التَّفاعل مع بعضهم البَعض بِشكلٍ مُباشرٍ أيضا، ويتضمن هذا النمط من التَّعليمِ المؤتمرات التَّفَاعُلية المشتركة بالصوت والصَّورة والشَّاشَاتِ المُشتركةِ واللَّوحاتِ (عزمي، 2014: 68).

أما التَّعليمُ غير المُتزامنِ فهو تَعليمٌ لا يعتَمد فيه الطُّلابُ على الاتِّصالِ في نفسِ الموعد الزمني ولا يعتمد هذا النمط من التَّعليمِ على الخطِّ المُباشرِ ولكن باستِخدامِ البَرِيدِ الإلكترونيِّ، أو الوصُول عن بعد إلى قَاعدة بيانات في أماكن بَعيدةٍ وفي أي وقتٍ، ويتم تقديمُ المعلوماتِ عن طَريقِ الشَّبكة بِحيث يتلقاها شَخص واحد أو صَفٍ كَاملٍ في وقتٍ لاحقٍ مُناسبٍ لكلٍّ منهم عَلى حدة (عبد الحميد، 2009: 50 ؛ عزمي، 2014: 69).

المُبَرِّرَاتُ التَّرْبَوِيَّةُ لِاسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك):

أَصْبحَتْ الشَّبكةُ الاجتماعيَّةُ الإلكترونيَّةُ في العَصرِ الرَّاهنِ ضرورةً تربويةً لا يُمْكِن الاسْتِغناءُ عَنْهَا، وهناك عِدَّة مُبرراتٍ تربويَّةٍ يُمكن مِن خلال سردِها تَحديد الأهميَّةِ التَّربويَّةِ لاسْتخدامِ شبكةِ التَّواصُل الاجتِماعيِّ (فيسبوك) وهذه المُبررات اجتماعية وإبداعية وتعليمية يمكن توصيفها على النحو الآتي:

ـ **مُبَرِّرٌ اجْتماعِيٌّ:** حيث أصبحت ثقافة الشبكة الاجتماعية مؤشرا للتقدم عند المجتمعات أو الأفراد، فمؤسسات المجتمع المتميزة أصبحَت تنظر إلى هذه الثَّقافَةِ كمؤشرٍ للكفاءَة.

ـ **مُبرِّرٌ إبداعِيٌّ**: تحفز شَبكَات التَّوَاصُل الاجتِمَاعِيّ المُستَخدمِين للإبداع بما توفره لهم من نماذج وآليات تنفيذٍ وإمكاناتٍ للتعديل والتَّغيير والتَّقويمِ.

ـ **مُبَرِرُ الاحتِياجَاتِ الخَاصَّةِ:** يَجِدُ ذوو الاحتياجاتِ الخاصَّةِ والموهوبون في الشبكة الاجتماعية ما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم واهتِمَاماتِهم الخَاصَّة.

ـ **مُبررٌ تعليميٌّ:** تعد الشَّبكةُ الاجتماعيَّةُ الإلكترونيَّةُ فعالـةً فِي المَجَـالِ التَّعْلِيْمِـيِّ بِمـا تُقَدِّمُـه مِـن أَنْمَاطِ تَدْرِيْسٍ ومَنَاهِجِ دِرَاسيَّة إلكترونيَّة. (كلية دبي للإدارة الحكومية، 2011).

وإذا كَانتْ هناك مُبَرِّراتٌ تربويَّةٌ لاستخدامِ شبكةِ الفيسبوك في التَّعلِيم والتَّعلُّمِ فَإنَّ الهـدفَ الأولَ من إعدادِ مُعلمِ المُستَقبلِ هو مُسـاعدته عـلى امـتِلاكِ الكِفَايَـاتِ المِهنِيَّـةِ اللازمـةِ لمُمَارسَـةِ أدوَارِه المُستقبليَّةِ بدرجة عالية من الفاعليَّةِ والإتقان، كما أنَّ عدم توافر المُعلم المؤهل قد يـؤدي إلى تراجعِ نتاجات التَّعلم، وخاصَّة وأنَّ واقعنا يشـهَدُ تَطـورًا علمِيّـا وتِكنولوجيًّـا مُتسـارعًا حَيْـث نَلمِسُ هذا التَّطَوُّر والتغير في جميع مسـاراتِ الحيَـاةِ وعـلى جميـع الأصْعدةِ ولاسـيما في مجـالِ التَّعلِيم الذي يعد العَمُود الفِقْرِيَّ للمُجْتَمَعِ الذِّي يَطْمَحُ لأنْ يَصِلَ ويَلحقَ بِرَكْبِ الحَضَارَةِ.

و من الضَّروريِّ لمُعَلِّمِ ذَوِي الفِئَاتِ الخاصَّةِ أَنْ يَكُونَ قَادِرًا عَلَى بِنَاءِ طَرَائِقِ مُتَفَـرِّدَةٍ تَتَّصِـفُ بالمُرُونَةِ والتَّنَوُّعِ، وتَسمَحُ بِخَلْقِ مَسَاحَاتٍ مِن الـدِّفء والأمـانِ والتَّسَـامُحِ بَيْنـه وبَـيْن المُتَعَلِّمِـيْن، والتُّكْنُولُوجْيَـا الحَدِيْثَـةُ وتِقْنِيَـاتُ الـتَّعَلُّمِ المُعَـاصِرَة تَسْـمَح جَمِيْعهَـا بِتَحْقِيْـق وتَحسِـين العِلاقَـةِ الإيجَابيَّةِ بين المعلِّمِ والتلاميذ، وتَنْمِيَةِ قُدرات هؤلاء عَلَى التَّكَيُّفِ الاجْتِمَاعِـيِّ واكْتِسَـابِ مَهَـارَاتِ المَعِيْشَةِ والعَـادَاتِ الاجْتِمَاعِيَّـةِ السَّـلِيْمَةِ حيـث يبـدي كثـير مـن ذوي الفِئـاتِ الخاصـة ارتياحًـا لاستخدام التّكنولوجيا ؛ لأن بعضهم يخجلُ من طرحِ الأسئلَةِ ومن التَّعبيرِ عن آرائهم تجـاه بعـضِ الأمورِ والقضَايا، وهذه الشَّبكات الإلكترونية تشعرهم بالهدوءِ والأمانِ.

تَطْبِيْقَاتُ اِسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ وتَعْلِيْمِهَا:

لَمْ تَعُد شَبَكَاتُ التَّواصُلِ الاجتماعي ترفًا إلكترونيًّا لِهُواةِ الحَاسِبِ حَولَ العَالمِ بل هي وسيلةٌ عَصْرِيَّةٌ للتَّرَاسُلِ، وتَبَادُلِ الأفكَار والآراءِ، وبِنَـاءِ المَفَـاهِيْمِ، واكْتِسَـابِ الخِـبْرَاتِ المُتَنَوِّعَـةِ، ومُتَابَعَـةِ الأَخْبَارِ والمَعْلُومَـاتِ والإفـادة مـن البَحْـثِ العِلمِـيِّ، ولعـل اشـتمالِ شَـبَكَةِ التَّواصُـلِ الاجتماعـي

(فيسبوك) على خواصٍ إليكترونيةٍ فائقةٍ مثل مَلفاتِ النُّصُوصِ ومَلَفَّاتِ الصُّورِ والرُّسومِ والأصواتِ والفيديو جَعَلَهَا أكثر استخدامًا وتأثيرًا في مَجَالِ التَّعْلِيْمِ لما تضمنه من جذبِ المستخدمِ للتعلُّمِ بيسرٍ وسهولةٍ وإثاره دوافعه للتعلم بطرائق شائقة مثيرة، بالإضَافةِ إلى أن الشَّبَكَةَ مَكَّنَتْ المُسْتَخْدِمَ من الوُصولِ إلى خبراتٍ وتَجَارب تَعْلِيْمِيَّةٍ يَصْعُب الوُصُول إليها بِطُرُقٍ أخْرى.

ويشير (عبود و آخران، 2008: 277) إلى أنَّ قُوَّةَ اِسْتِخْدَامِ شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِماعِيِّ تَكْمُنُ فِي قُدْرَتِهَا عَلَى الرَّبْطِ بَيْنَ الأشْخَاصِ عبر مسافَاتٍ هَائِلَةٍ وبين مَصَادِر مَعلُومَاتِيَّةٍ مُتَبَاينةٍ، فاسْتِخدام تُكنولُوجيَا الشَّبكاتِ الاجتماعيَّةِ الإلكترونيَّة تزيد من فُرَصِ التَّعلُّمِ وتمتد بها إلى أبعد من نطاقِ المَدارسِ التَّقلِيدِيَّة وهذا أبرز ما يميزُ التَّعْليم الافتِرَاضِيّ المُعاصِر.

واقتنَعَ كثيرون بعدمِ قُدرةِ المَناهِجِ الجَامِعيَّة التَّقليديَّة على مُلاحقةِ التَّطوُّرَاتِ والتغيرات السَّرِيعَة في المَعرفَةِ، بالإضَافةِ إلى اقتِناعِهم بِصُعوبةِ تَطبِيقِ مبَادِئ التَّعلُّمِ الفَعَّالِ في البيئةِ الصفيَّةِ بوضعِها الحَالي، وعجز الأنظمة التعليمية القائمة عن تَحقِيقِ معايير الجودةِ في التَّعليمِ، وضرورة البَحث عن نمطٍ تعليميٍّ جديدٍ يقدِّمُ نَوْعًا جَديدًا من الثَّقَافَةِ هي الثَّقَافة الإليكترونيَّة التي تؤدي إلى نشاطِ المتعلم وفَعاليته في تَعلُّمِ المادَّةِ العلميَّةِ.

وتَقُومُ العلاقَةِ بَيْنَ شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ والتَّعَلُّمِ اللُّغَوِيِّ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِن الأسسِ مِنْهَا أنُّه يُشَكِّلُ احتِيَاجِ المُتَعَلِّمِ للمَعْلُومَةِ أساس سَعْيِهِ للمُشَارَكَةِ فِي التَّفَاعُلِ اللُّغَوِيِّ الاجْتِمَاعِيِّ. بالإضافة إلى أنَّ الاتِّصَالُ اللُّغَوِيُّ بَيْنَ المُتَعَلِّمِيْنَ فِي الجَامِعَةِ كَان أَسَاسَ إنْشَاءِ أوَّل شَبَكَةٍ اِجْتِمَاعِيَّةٍ عَلَى الإِنْترنت. كما أنَّ الاسْتِغلال الأمثَلُ للشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ فِي مَجَالِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ يَتَمَثَّلُ فِي التَّدْرِيْبِ عَلَى مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ والكِتَابَةِ الإلكترُونِيَّةِ..

ونَظَرًا لارْتِبَاطِ اللُّغَةِ بِتِقْنِيَاتِ الحَاسُوبِ والإنترنت ظهر ما يعرف بعلم اللُّغَةِ الإلِكْترُونِيِّ وهو عبارة عن استخدام تقنية المَعلُوماتِ والاتِّصالاتِ في ضوءِ ما تسمح به القَوانين والأنظمةُ الريَاضيَّة التي يعتمدها الحَاسوب)المسمى بالبَرمجة(لبناء مُحتَوى لُغويٍّ رَصين؛ لغرض تعلم اللغات أو تقرير بعض الحَقائقِ العِلميَّةِ اللُّغويَّةِ أو تغييرها، أو تقريرها أو تطويرها، أو ربطها بواقع العصر؛ من أجل تعليم اللغة أو تصحيحها، أو استخدامها في مجال التَّرجمة الآليَّة، أو برمجة التعليم الذاتي للغةِ العَربيَّةِ عن طريق التَّصحِيحِ اللُّغويِّ (ماسيري، 2011: 8). ولأنَّ البَحْثَ الحَاليَّ يَقْتَصِرُ عَلَى تَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ طُرُقِ تَدْرِيْسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للفِئَاتِ الخَاصَّةِ فإن هذا الجُزْء سَيتناول التَّطْبِيْقَات المُرْتَبِطَةِ باللُّغَةِ

واكتِسَابِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ فَحَسْبٍ عَلَى النَّحْوِ الآتِي:

ـ تَجمع شبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك) بين اللُّغـةِ الصَّـوتيَّةِ واللُّغَـةِ المكتوبـة ؛ ففيهـا الشَّفرة الصوتية وإمكانية عَرضِها وتَسْجيلها واستِعادتها في أية لحظةٍ.

ـ تجمع شبكة التَّواصلِ الاجْتماعيِّ (فيسبوك) بين التَّعلم الإرادِيِّ والتَّعلمِ اللاإراديِّ، ذلك من خِلال اكتسابِ المَفاهِيم اللُّغَوِيَّةِ بشكلٍ قَصديٍّ وموجهٍ عن طريـقِ الأنْشِـطَةِ والمَهـامِ الإلكترونيَّـةِ المُرتَبطـة بـالمُقَرَّرِ الجَـامِعِي، وكَـذلك عـن طَريـقِ تعلُّـمِ لغـةِ الحاسـبِ الآليِّ وتقنيـاتِ الشَّـبكةِ الاجتمَاعيَّةِ الإليكترونيَّةِ عن طريقِ المُمَارسَةِ والتَّمرينِ المُستمرِ.

ـ أصبَحتْ شـبكةُ التَّواصُـلِ الاجتماعـيِّ بوصـفها إحـدَى تقنيـاتِ الجيـلِ الثـاني مـن الـتعلم الإليكتروني أداة من أدواتِ اللُّغةِ ودِرَاسَـتِها وتَحليلهـا خَاصـة بعـد ظُهُـورِ اللِّسـانيَّات الحاسُـوبية والتطورات التي حدثت لها (محمـود، 2015:30 ؛حسـين، 2011: 12 ـ 13 ؛ عبـد الخـالق، 2007: 73).

ولاشكَّ أنَّ هناكَ عَناصرَ رئيسةً جَامعةً بين كـلٍّ مـن اللغـةِ الإنسـانيَّةِ ولغَـة شَـبكةِ التَّواصُـلِ الاجْتِمَاعِيِّ تَتلَخَّصُ فِي مِحوريَّة العَامل الإنْسَانِيِّ فِي مَجاليهما، وتوافر الخَاصِّيَّة الاتِّصَالِيَّةِ حيث تُعد الوَظِيفة الاتِّصَاليَّةُ من أهَمِّ أهْدَافِ النَّشَاطِ اللُّغَوِيِّ فِي الوَقْتِ الذِّي تُعَد فِيه نُظُمُ الاتِّصَالاتِ شـقًّا أسَاسِيًّا لنُظُمِ الحَوَاسِيب. كذلك التَّعَامُل الرَّمْزِيّ، بحيث يتم التَّعَامُلُ اللُّغَوِيُّ أو الحَاسُـوبِيُّ أسَاسًـا عَلى أبْجَدِيَّةٍ مِن الرُّمُوزِ الأوَّلِيَّةِ المُتَّفق عَليهَا وتستخدم هذه الرموز الأولية لتَكـوينِ رمـوزٍ مركبـة خلال سلسلةٍ مُتَدرِّجَةٍ من عَملياتِ التَّركيب التِّي تَتسمُ عادةً بالخَطِّيَّةِ، أيضا مـن نقـاطِ الاتِّفـاقِ بين اللُّغةِ الإنسَانيَّةِ واللُّغةِ الإلكترونيَّةِ التَّشَابُه البنيوي بين مَنظُومَةِ اللُّغَةِ ومنظُومةِ الحَاسِبِ.

أدَوَاتُ الجِيْلِ الثَّانِي للتَّعَلُّمِ الإلكتِرُونِيِّ و تَنْمِيَةُ القِيَمِ:

تَفرضُ الآن التَّطوراتُ المُجتمعيـةُ والتُّكنولُوجيَّـةُ، والوسَـائلُ والأدَواتُ الرَّقميـة والمَعلوماتيَّـة نفسها فِي كافَّةِ مجالاتِ الحَيَاةِ المعاصِرةِ، والتي من بينها مجالي التعليم والاتصـال، وقـد صَـاحبَ اسـتخدام تلـك التكنولوجيَّـاتِ الحديثـة تغيـير وتـأثير واضـح، في منظومـة القـيم والممارسـات والسُّلوكيَّات للأفرادِ والمُجتَمَعات أثناء التَّعامُلِ من خِلال، أو بسبب تَوظِيفِ تلـك التُّكنولوجيَّـاتِ الحَديثَةِ فِي كافَّـةِ المَجَـالاتِ، والتـي يعـد الاسـتِخدام الـرَّئيس مِـن بينهـا هـو الاتِّصَـال والتَّواصُـل

الإعلامي (الشرنوبي، 2013: 154). ويزداد هذا التَّغير في القِيمِ والأخلاقيَّاتِ بِالطَّبع كلَّمَا ازداد عَدد الأفرادِ، أو المَجموعات التي تَستخدمُ تلك التُّكنُولوجيَّات الحَديثة، وتطبيقاتها في أغـرَاضِ الإعـلام، والاتِّصَالِ والتَّعلِيمِ وغيرها.

ولَقَدْ أصْبَح تَعلِيمِ القيمِ وتَدرِيسها وتَنميتها وَاجبًا ينبغي الاهتِمام بهـا وتحمـل مَسـئولياتها الجسيمة وَمقصد كل من يعمل على تَربيةِ أبنائِه وطلبتِه عليهـا، ونقطـة البدايـةِ تكـون بـالمعلم الرَّكيزة الرَّئيسة في غرسِ وتَنميةِ القِيمِ وتعزيزها لاسيما حيـنما تَـرتبط القـيم بالتعامـل مـع ذوي الاحتياجَاتِ الخاصَّةِ ؛ لكونِه القُدوَةَ الصَّالحَةَ لمن يربيهم، فلا يـرون مـن سـلوكه إلا حبًّـا وعطفًـا وخيرا، ولا يسمعون من حديثه إلا الصِّدق والعَدل والـبر. ولَقَـد أصـبحتْ القـيمُ الاجتِماعيَّـةُ مـن الضَّروراتِ اللازمة للتَّربيةِ بمؤسساتها المُختلفةِ وخاصة في التَّعاملِ مع الفئاتِ التي تسهم القيم في تدعيمها وتعليمها، وتُشيرُ نَتائج دِراسَاتِ كلٍّ من (أبو شاويش، 2012) و (زايد، 2012) و (محمد، 2013) إلى أن أبرز الأمور التي يتفق بشأنها علماء التَّربِية والباحثين فيها هو دور المُعلمِ وخطورة تأثيرِه في نَجاحِ عمليةِ إكساب الطلاب القيم الاجتماعيَّة الضَّروريَّة واللازمة.

كَمَا يُؤَكِّدُ كُلٌّ مِن (فينكس، 1986: 106) و (المفتي، 1996: 8) و (العوضي، 2005، 61) عَـلى أنَّ المنهجَ التَّربويَّ السَّلِيم لا يتمثل بالـدُّروس والموضـوعات التـي يحفظهـا الطُّـلابُ أو المُقـرَّرَات الدِّراسيَّة التي يجتازها الطَّالبُ الجامِعيُّ فحسب، ولكن بما يقدمه هذا المنهج للطـلاب مـن قـيمٍ اجتماعيَّةٍ ومُثُلٍ حياتيَّةٍ تتضمنها تلـك المُقَـرَّرات. وبالنِّسـبةِ لمُقـرَّرِ طُـرقِ تَـدريسِ اللُّغـةِ العربيَّـةِ للفئاتِ الخَاصَّةِ فيعتبر وسيلةً لِتحقيقِ هذه القيم والتَّمكُّن مِن تمثلها لدى الطُّلابِ، وبهذا يلتقـي في تَدرِيسِ هذا المقرر البِنَاء القيمـي للطَّالـب المعلـم مـع البنـاءِ القيمـي للمُجتمـعِ المُسـتهدفِ، وتتسق أيضا الحياة الفردية المِهنيَّة لهم مع الحَياةِ الاجتمَاعيَّةِ لذوي الاحتياجات الخَاصَّةِ.

وتَضْمِينُ القِـيم داخـل المُقـررات الدِّرَاسـيَّةِ تـدخل ضـمن مَنظُومـةِ التَّعلِـيمِ المُوجّـه بـالقيمِ Value- oriented Education وهو تَعليم يتَّجه في مَضـمونِه وطرائـق تعليمِـه إلى غَـرسِ قِـيمِ التَّسَامُحِ وقُبول الآخر والعَدلِ وكلِّ الفَضَائلِ النَّبِيلةِ، ولقـد أصـبحَ هـذا النَّـوعُ مـن التَّعلـيم أكـثر قبولا في العالم المعاصر تحت وطأةِ العولمةِ، وثقَافةِ الاستِهلاكِ، وانتشارِ الفرديَّةِ والعنفِ ومظـاهرِ عدم التَّسَامُحِ بين الشُّعوبِ (زايد، 2012: 285). ويَميـل التَّعلـيمُ الموجَّـهُ بـالقيَمِ إلى التَّركيـزِ عـلى

تَكوينِ المُقَرَّراتِ الدِّرَاسيَّة في ضوء توجيه قيمـي أخلاقـي، وكـذلك تكـوين المُدرِّسـين وإعـدَادهم قيميًّا وأخلاقيًّا وتطوير أساليب تَدريسيَّةٍ تُوجِّه التَّلاميذ إلى اكتسَابِ القيم الاجتِماعيَّة.

وربما يَكونُ تَدريسُ القيمِ الاجتمَاعيَّةِ من خلال شَـبكةِ التَّواصـلِ الاجتمَاعـيِّ فيسـبوك أحـد الآليات المهمة في التَّكْوينِ الأخلاقيِّ الاجتماعيِّ للطَّالِبِ المُعلِّمِ الذِّي يُعدُّ لمَهَمةِ التَّدريسِ، وهـذه الآلية تفيد تضمين بعض الأنشطة التـي تتعلـق بـالقيم الاجتماعيَّـة وأبعادهـا عـلى نحـو مبـاشر ويرتبط بالمُحتَوى التَّعلِيمـي الـذي يَدرسـه الطُّـلابُ، وبحيـث تُصـبِحُ المنَـاهجُ التَّعليميَّـةُ مُحمَّلـةً بالمَضامِين القِيميَّة الاجتماعيَّة للتَّعامُلِ مع ذَوي الاحتِياجاتِ الخَاصَّة. ويَذْكُرُ (المَنْصُـور، 2012) أنَّ التَّصْمِيْمُ المُعَاصِرُ لِفَضَاءَاتِ التَّعَلُّمِ الإلِيكْترُونِيِّ يُبْنَى عَلَى الفَلْسَفَةِ التَّعْلِيْمِيَّةِ القَائِمَـةِ عَـلَى الـتَّعَلُّمِ الاجْتِمَاعِيِّ النَّشِطِ، وتُفِيْد بِأنَّ الوَسَائِلَ البَصَرِيَّةَ الجَذَّابَةَ قَدْ تُشَجع عَـلَى التَّفَاعُـلِ الطُّـلابِيِّ وتُـوَفِّرُ فُرَصًا للمُمَارَسَةِ الجَمَاعِيَّةِ لاكْتِسَابِ القِيَمِ وتُحَسِّنُ مِن التَّعلُّمِ الوِجْدَانِيِّ، وهذه الوسائِطُ البَصَرِيَّـةُ مِنْ شَأنِهَا تُحَسِّن وتُسَاعِدُ عَلى تَنْمِيَةِ الجَانِبِ القِيمِيِّ لَدَى المُتَعَلِّمِ.

الفصل السادس

تقويم المحتوى التعليمي

تَقْوِيمُ مُحْتَوَى الدِّين وَقَضَايَا العَصْرِ فِي ضَوءِ أبْعَادِ تَجْدِيد الخِطَابِ الدِّيْنِيِّ والتَّوَجُّهَاتِ المَعْرِفِيَّةِ المُعَاصِرَةِ وبِنَاءُ تَصوُّرٍ مُقْتَرَحٍ

مُقَدِّمَةُ:

تَحْتَاجُ مُجْتَمعَاتُنـا العَربِيَّـة والإسْـلامِيَّة إلى خِطـابٍ إسْـلاميٍّ جَدِيـدٍ، ولَـيسَ مُجـرَّد التَّطْوِيرِ فِي مَظهَرِهِ القَائِمِ على فِكرةِ الطِّلاءِ الخَارِجيِّ، وإنَّما يَتَطلَّـب فِعـل التَجْدِيـدِ تَغيـيرا نَوعِيًّـا فِي بنيَـةِ الخِطَـابِ وأولَويَّاتِـه، ومَوضُـوعَاته، ومـن ثـمَّ إعـادة صيَاغَةِ أطروحَاته، وتَجْدِيد وتحديثِ تقنياتِ هـذا الخِطَـابِ ووسَـائِله، والأهـم مِـن ذَلـك تَطويرِ قُدراتِ حَامِلي هذا الخِطَاب ومُنتِجيه أيضًا ؛ من أجلِ تَلبيةِ احتياجَات الفَردِ والمجتمـعِ فِي ظـلِّ الظُّـروفِ الآنيَـةِ، والإحْـدَاثيَّات المُتسَـارعَةِ الرَّاهنَـةِ، واسـتجَابة للتَّحدِّياتِ التي تُواجه المجتَمعَات العَربيَّة، فِي سِياقِ حَركةِ تفاعلِهـا مـع مَـا يَجـري حَولها وفق مُعطَياتِ التَّثوِيرِ التُّكنُولُوجيِّ من نَاحية، والتَّوَجُّهَات المَعْرِفيَّة المُعاصِرَة من نَاحيةٍ أخرَى.

ولقـد جَـاءَتْ الشَّريعَـةُ الإسْـلاميَّةُ بِمـدحِ التَجْدِيـدِ، وبيـان أهمِّيتِـه، بـل إنَّ نُصـوصَ الشَّرعِ الشَّرِيفِ ـ نفسـها ـ تؤكِّـد ذلـك المعنـى، ويشـير (مُحمَّـد، 2013: 257) إلى ذلـك بِقولِـه: " فتَـارة يحدِّثنا الشَّرعُ الشَّرِيفُ عن التَجْدِيدِ باعتِبَارِه أمرًا وَاجِب التَّنفيذِ، ويَحث عليه المسلِمِين وذلك فِي مقامِ الإيمانِ، فإنَّ الإيمَانَ نفسه يَبلى ويخلق ويَحتَاج إلى أنْ يجددَ فِي قُلـوبِ الموحِّـدِين، وذلـك فِي قولِ النَّبي (صلَّى اللـه عليه وسلم) لأصحابِهِ: " جدِّدُوا إيمَـانكم "، قِيـل يـا رَسـولَ اللـه: وكَيـف نُجدِّد إيمَاننا. قَال: أكثِروا من قَول لا إله إلا اللـه "، وتَارة يحـدثنا الشَّرع عـن التَجْدِيـد فِي الـدِّين باعْتِبارِ أنَّه نِعمةٌ يَمُن اللـه بهَا على هذه الأمةِ الخَاتِمَةِ".

ولِهذهِ الأسبَاب، دَعتْ الحَاجَة إلى خِطَابٍ دينيٍّ بنَائيٍّ وليس إنشَائيًّا ؛ يـدفع حَركـةَ المجتمـعِ عبر الفَرزِ بين قِيمِ التَّحلِّي وقِيمِ التَّخلِّي، ويَسْعى ـ هَذا الخِطَابُ الدينيُّ ـ إلى إدْرَاك سُـنَنِ التَّغيـير الحَضَاريِّ، بحيث يعيد للإنسَانِ المسلمِ دوره وفَاعلِيته وحُضُوره في حَرَكَةِ المجتمعِ، وهَذا الخِطَابُ يَنبغي أن ينبعَ أولا من طَبيعَةِ الإسْلامِ الذي يَنطَوِي على دَعوةٍ مستدامةٍ إلى التَجْدِيـد، والتَجْدِيـد لا يَعني تَغيير جَوهَرِ الدِّينِ أو أصُولِهِ، وإنَّما يعني إعَادته إلى النَّقَاءِ الذي كَان عليـه يـوم نَشْـأتِه ؛ حيث الأصَالَة الفِكريَّة لأركَانِهِ وثَوابتِه، عن طَرِيقِ تَجْدِيد الإيمَانِ به والالتِزَام بِتعالِيمِـه الصَّـحِيحَةِ بعيدًا عمَّا قد يعتريها من لغَطٍ وشَـوائِب، فضـلا عـن قُدرتِـه عَـلى اسـتِيعابِ مُسـتجداتِ الـعَصرِ وتَوجهَاته المَعْرِفِيَّة المعاصِرةِ ، وما تحمله من قَضَايَا لم تكن معروفةً من قبل، وهي بذلك بحاجَـةٍ إلى بيانٍ وتوضيحِ موقفِ الدِّين منهَا.

لذا تجدر الإشَـارَةُ إلى أنَّ المقصُـودَ بالتَجْدِيـد هنـا هـو تَجْدِيـد الخِطَـاب والفِكـرِ الإسْـلاميِّ، ويحسن التَّمييز بين النَّصِ الدينيِّ من نَاحِية، والفِكر والخِطَابِ الدِّينيِّ من نَاحيةٍ أخـرى. فـالنَّص يتمثل في القرآنِ الكريمِ والحَـدِيثِ الشَّريـفِ الصَّحِيحِ والثَّابِـت وهـما أصْلان يتَّسـمان بالثَّبـاتِ المُطلقِ والأصَالةِ، وهو نصٌّ يحمـلُ بـين طياتِـه التَّجـدُّدَ التِّلقَـائيَّ، الأمـر الـذي يسـمح لـه بالوَفـاءِ بالاحتِيَاجاتِ الطَّارئةِ والمُستَقبليَّةِ.

أما الخطَاب الدينيّ، فهو ما يتعلّق بالفكرِ الذي اجتهد في استنباطِ أحكامِه من الـنَّص الثابـت، وهذا الخطاب هو أولى بالتَجْدِيد نظرًا لعوامل أعاقت تَجْدِيده وتطويره. ووفقًا لهذا، فـإنَّ التَجْدِيـد " لا يعني المساس بثوابتِ العقيدةِ والعباداتِ ونصوص القُرآنِ الكَريم والسُّنَّة النَّبويَّة المطهَّـرة، إنمـا يعني إعمَال العَقلِ في المشكلات المعاصرة لاسـتنباطِ الأحكـام الشَّرعيـة المُناسـبة، والحلُـول الملائِمـة لوَضع الأمَّةِ الإسلاميَّةِ على طَرِيقِ النُّهوضِ الحَضاريِّ (يونس، 2017: 30).

ولا شَك أنَّ قضيةَ تَجْدِيد الخطَابِ الـدينيِّ تَحتـل أهمِّـيةً بَالغـةً في وقتِنَـا الـرَّاهن ؛ نَتيجـة لمـا يَرتبط بهذا الخطاب من التباسٍ، وبما يكتنف بعضه من غُمـوضٍ قـد يخرجـه ـ أحيانـا ـ عـن جـادةِ الصَّوابِ، من قبل فريقٍ يسـعى جاهـدا بـأدَواتٍ فقـيرةٍ اسـتغلال قَضـية تَجْدِيـد الخِطَـابِ الـدِّينيِّ للعبث بأصُولِ الدِّين وثوابتِه وأعمدته الرَّئيسَة، وفي مُقابل هذا الفَريق نَرى فريقًا آخر يجلس عـلى الشَّاطِئ المقابل يرى أنَّ أية محاولةٍ لفتحِ بابِ التَجْدِيـد هـو خُـرُوج عَـن الإسـلامِ ويَجـب مُقاومتـه والتَّصَدِّي له. بينما يشيرُ (غازي، 2016: 132) إلى ظُهورِ تيارين في ظلِّ تصاعد الحَـديث عـن قَضـيةِ

تَجْدِيد الفِكرِ الدِّينيِّ ؛ أحدهما يرفض الإصلاحَ عامـة، واختـار طَواعيَـةً طريـقَ العُنـفِ والتَّطـرُّفِ والإرهَابِ، فقدَّم بذلك صُورَة سَلبيَّة ومسيئة عن الإسلامِ، والآخر تيار إصلاحِي وسطي يسـعى إلى تَقديمِ خطابٍ دينيٍّ يؤكد على إعمَالِ العقلِ، والتَجْدِيد المسـتدام وموافقـة التَّغيـيراتِ المعـاصرةِ، ويَجعل من تَجْدِيد الخِطابِ الدِّينيِّ حتميةً وسبيلا للتَّعبيرِ عن الإسلامِ الصالحِ لكل زمانٍ ومكَانٍ.

ولكن الواقع يؤكد أن الخِطـابَ الـدِّينيَّ المعـاصرَ رغـم مُحَـاولات تَجْدِيـده يُعـاني مـن أزمـةٍ حقيقيَّةٍ ترتبط بِشكلٍ وثيقٍ بالأزمةِ الحَضَاريَّةِ التي تُعاني منها المجتمعات الإسلاميَّة، لذلك ترجـع ضَرورة تَجْدِيد الخِطابِ الدِّينيِّ إلى الحَالةِ التي تعيشها مُجتمَعاتنا الإسْـلاميَّة اليَـوم مـن انتِكاسـةٍ افقدتها الكثير من منهجيتها وصوابها ؛ حيث انحسرَ شـهودها الحَضـاري، وعَجَـزت عـن التَّقـوِيم والمرَاجعةِ ومَعرفةِ أسبابِ القُصُورِ، وتوقفت عن أدَاءِ رسالتِها في الشَّهادةِ على النَّاسِ والقِيادَة لهم " (نصَّار، 2012: 710).

ويَرى (الطيب، 2015، 15) أن التَجْدِيد خَاصَّةٌ لازمـةٌ مـن خـواصِ ديـنِ الإسـلامِ، نَبّـه عليهـا النَّبيُّ (صلى اللـه عليه وسلم) في قَولِه الشَّريف: " إنَّ اللـهَ يبعثُ لهذِه الأمَّة عَلى رأسِ كلِّ مئـة سنةٍ مَن يجدِّد لهَا دينها "، وهذا هو دليل النَّقل على وجوبِ التَجْدِيد في الدِّين، أما دليل العقـلِ فهو " أننا لو سلمنا أن رسالة الإسلام رسالة عامة للناس جميعا، وأنها باقيـةٌ وصـالحةٌ لكـل زمـانٍ ومَكانٍ، وأنَّ النُّصوصَ مَحدودةٌ، والحَادثَات لا محدودة ؛ فبِالضَّرورةِ لا مَفرَ لك من إقـرارِ فَرضـيَّة التَجْدِيد آلة محتمة لاستكشافِ حُكم اللـه في هذه الحَوادثِ ".

وإذا كَان مُعظمُ رِجالِ الدِّينِ الإسـلاميِّ والفِكـرِ والتَّربيـة ينـادون بِحتميـةِ تَجْدِيـد الخِطـابِ الدِّينيِّ، فإنَّ هُنَاك ثمة عَوامِل وأسـبَاب تَـدفع بِضَرورةِ الجديَّـة في تَجْدِيـد هـذا الخِطَـاب، يمكـن حصرها فيما يلي:

1ـ الفَهم الخَاطِئ لنُصوصِ الكِتابِ والسنَّة، وتصدُّر أشبَاه المثقَفـين للفَتـوى، والـتَّسَرع في إصـدارِ الأحْكامِ الشَّرعيَّةِ دون رويَّةٍ.

2 ـ ظُهور خِطَابٍ دينـيٍّ مُتشَـدِّد يعتمـد التَّكفـيرَ مَنهجًـا لَـه وعقيـدة وسُـلوكًا يَسـعى إلى نَشرِه، والتَّروِيج له بشتى الطرق والوسائل.

3 ـ الانشغال بالدِّفاعِ عن الإسلامِ، دون مُحَاولَة إنتاج فكـر دينـيٍّ جَديـدٍ أو حتـى إعـادةِ الأفكَـارِ الأسَاسيَّة للدين للظهور مرة أخرى.

4 ـ انتشَار الأميَّة الدِّينيَّة، وهي ما تَحول دون الاتِّصالِ بمَصادرِ المعرفةِ الدِّينيَّةِ.

وعليه، فإنَّ النِّظامَ التَّربَويَّ بمؤسَّساتِه المختلفـةِ تتحمـل المسـئوليَّة والأمَانَـة والعـبء الأكـبر تجاه إعداد الشَّبابِ المُسلم للحَياةِ الآنيَةِ، وللمُستَقبل الآتِي، وما يصَاحب هذا المستقبل من تَطَورٍ عِلميٍّ وتقنيٍّ وحضاريٍّ، وبما يمكِّن هذا الشَّباب من مُواجَهةِ التَّحدِّياتِ والعقَباتِ المحتَملـة التـي قد تعيق تقدمهم ونَهضَتهم في ظلِّ عَقيدةٍ سليمةٍ وصحيحةٍ وصالحةٍ.

ولتلك الأسْباب أشَارَ كثيرٌ من نتائجِ الدِّراسَاتِ التَّربوية (إبراهيم، 2005 ؛ الجـيغمان، 2005 ؛ مرداس، 2008 ؛ سلمان، 2011 ؛ ؛ الزهراني، 2012 ؛ السيقلي، 2012 ؛ الرمانـة، 2013 ؛ الجعفـري، 2014 ؛ التـويجري، 2015 ؛ ياسـين والعـزام، 2015 ؛ المليجـي، 2016 ؛ الزغبـي، 2017؛ الجهنـي، 2017؛ الغدوني، 2017) إلى ضَرورةِ تَطويرِ المقررات الدِّراسِيةِ الدِّينيَّةِ بمَـا يتناسـب مـع مُتطلبـاتِ وحاجاتِ المتعلمين واشتِمالهَا على المفَاهِيم والقَضَايَا المعاصِرة المتَّصلة بواقعِهم وحياتهم ؛ وذلـك لِتجنيبهم الحيرة الذِّهنيَّة، أو إبعَادهم عن مغَبَّةِ الانقيَادِ حول ما يثار ويغـزو عقُـولهم وثقـافتهم تجاه عقيدتهم، كما أشَارت نَتائجُ الدِّرَاسَات السَّابِقَة إلى بُزُوغ عـدةِ قَضَـايَا جَدليَّـةٍ عـلى السَّـاحةِ تتقاذفها الآراء بين الصِّحةِ والخَطأ، وبين الرفضِ والقبولِ، حتى أنَّ هذه القَضَايَا والمشـكلات التـي تتضمنها أصبحتْ مثارَ جدلٍ فهل هـي مُسـتحدثة أم مُستحسـنة أم سـلبيَّة ؟ ومـن هنـا ظَهـرت الحَاجةُ إلى ضرورةِ تقويمِ المقرراتِ الدراسيَّةِ الدِّينيَّة لتعـرف مـدى قُدرتها عـلَى التَّصَـدِّي لهـذه المشكلات ومعالجة تلك القَضَايَا.

ولأهميَّةِ تَجْدِيد الخطابِ الدِّيني وضَرورتِه، فقد تعَددَت صورُ المحاولاتِ الرَّسـميَّةِ للمُسَـاهمَةِ في تَجْدِيدِ الخِطابِ الدِّينيِّ وتطويره، فجاءتْ وثِيقـةُ الأزهـرِ الشَّريـفِ في(2011) لتَجْدِيـد الخِطَـابِ الدِّينيِّ، وكان دليل هذا الاهتمام أيضا صـدور قـرار السَّـيد رئـيس الجمهوريـةِ بالقـانون رقـم (51) لسنة (2014) بتنظيمِ مُمارسَة الخطاب الديني، وينص هذا القَانون على تَجْدِيـد الثَّقافـةِ الإسـلاميَّةِ وتجريدها من الشوائب وآثار التعصبِ السِّياسيِّ والمذهبيِّ وتحليتهـا في جوهَرِهَـا الأصـليِّ الخَـالِص، وكذلك بَحث ودراسـة كـل مـا يسـتجد مـن مُشـكلاتٍ مَذهبيَّـةٍ أو اجْتمَاعيَّـةٍ أو اقتصَـاديَّةٍ تتعلـق بالعَقيدةِ أو غيرها، وبيان الرَّأي الشَّرعيِّ فيها (رئاسة الجمهورية، 2014: 64 - 66).

مُشْكِلةُ الدِّرَاسَةِ:

في ظلِّ المتغيراتِ المتسَارعةِ التي تَجتاح المجْتمعَات العَربِيَّة والإسْلاميَّة وبزوغ بعض القَضَـايَا

المعاصرة التي لم تَألفها هذه المجتمعاتِ مثل التَّطرُّفِ والإرهَابِ، والعَولمة، وتَنظيمِ الأسرةِ، والزَّواجِ العرفي، وفوائِدِ البُنوكِ ونقل وزراعَةِ الأعضَاءِ، تبرز أهميةُ المقرَّراتِ الدِّينيَّةِ التي تُقدَّم للطَّالبِ الجَامعيِّ لاسيما الذي يعد ليكونَ مُعَلمًا في المستقبلِ ؛ من حيث كَونها تمثل حِصناً منيعًا يصونه ويحميه من الجهلِ بأحكَامِ الشَّريعةِ الإسلاميَّة أو القُصور في الفهمِ الدِّينيِّ إزَاء مثل هذه القَضَايَا المعاصرة. لِذا فمن الضَّروري أنْ تَهتَمَ المقرَّراتُ الدِّينيَّة الجَامعيَّة بالقَضَايَا المعاصِرة التي ظَهَرتْ ولا تَزال على سَاحةِ المشهدِ المحليِّ والقَوميِّ والعالميِّ من حيث التَّعريف بها، وتحديد أسبابِها ومصادِرها وبواعثها، والنَّتائج المترتبة على مثل هَذه القَضَايَا المعاصرة.

ويمثِّلُ مُقررُ الدِّين وقَضَايَا العَصرِ رَافدًا مهمًّا من رَوافدِ التَّحصِينِ الدِّينيِّ والثَّقَافَةِ الإسْلاميَّةِ الواسِعَة لِطلابِ كُليَّةِ التَّربيَةِ ؛ وذلك لأنَّه من المفترضِ أن يتيحَ هذا المقررُ الفُرصةَ للطلابِ في مَعرفة القَضَايَا المعاصرة ورأي الدينِ الإسلاميِّ فيها، كما أنَّ إكسَابَ الطلابِ قَضَايَا المجتَمعِ المحليِّ والعالميِّ المعاصرة تساعد في اتِّساعِ الوَعيِ والأفُقِ لَديهم، وموَاكبة ما قد يَحدث ويطرأ حولهم، وفي ضوءِ ذلك أصبحتْ الحَاجة ملحةً في تقويمِ محتوى هذا المقرَّر لِضمانِ استيفائِه متطلباتِ تعميق الوعيِ الدِّينيِّ لدى طلاب شعبةِ اللُّغةِ العَربيَّةِ بكليةِ التَّربيةِ بمستجدَّاتِ العَصرِ الرَّاهنِ ومَا يحمله من قَضَايَا معَاصِرةٍ.

وبالإشَارة إلى مُقررِ الدِّين وقَضَايَا العَصرِ المقَرر على طلاب الفِرقَةِ الثَّانِية بشعبةِ اللُّغة العَربيَّةِ (التَّعليمِ الابْتِدَائِيّ) فإنَّه تقع عليه تبعات ضرورية ومهام أسَاسيَّة للوفَاء باحتياجَاتِ الطلابِ المَعْرفِيَّة من ناحية، والالتزام بالقضيةِ الوطنيَّة الراهنَةِ وهي تَجْدِيد الخطَابِ الدِّينيِّ ومدى مُطابقة ما يدرسه الطلاب للتَّوجُّهات المَعْرِفيَّة المعاصرة من ناحيةٍ أخرى، بحيث يصبح ما يدرسه الطَّالب من موضوعاتٍ ضمن مقررِ الدِّين وقَضَايَا العصر قادرا على تَشكيلِ شَخصيتِه المَعْرِفِيَّة والوجدانيَّة، وزيادة وَعيه واستبصاره بالقَضَايَا المعاصرة والمطروحة بقوة على المشهدِ الاجتماعيِّ اليوم.

واستجابة لدَواعي التَّطويرِ تَزايد الاهتمَامُ بتَقويمِ مُحتوى المقَرَّراتِ الجَامِعيَّة ؛ للوُقوفِ على مدى النَّجاح الذي تحقق من وراء العمليةِ التَّعليميَّةِ، وفي إطارِ ما تسعى إليه الجَامعاتُ المصريَّةُ في تبنِّي دعواتِ تَجْدِيد الخطابِ الدِّينيِّ المعَاصرِ وتَطوير وإصلاح الجَامِعاتِ من خلال القيام بِتحسينِ المدخلات التعليمية، وجَعل المخرجَات جيدةً، فإن الأمرَ يَستدعي العملَ على إعادةِ النَّظرِ في

الأسَاليب والأدَواتِ التي يتم من خلالها تقويم الأداءِ الجامعيِّ، ومن ثَم تتحدَّد مُشكِلةُ الدِّراسةِ الحَالِيةِ في فَحص مَدى تَوافر أبعَادِ تَجْدِيد الخِطَابِ الدِّينيِّ، والتَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعاصِرة في مقرر الدِّين وقَضَايَا العَصرِ لِطلابِ الفِرقة الثَّانية بشعبةِ اللُّغةِ العَربيَّةِ بكُليةِ التَّربية (التَّعليم الابْتِدَائِيّ) ؛ من أجلِ دعمِه وتَطويرِه، الأمر الذي يعود بالنفع على الطلابِ من حيث تَوسيع مداركهم ومعارفهم وإدرَاكهم بمَدى شُمُوليَّةِ الدِّين الإسلامي في معالجةِ القَضَايَا الإسلاميَّة المعاصرة في ضوء أبعادِ تَجْدِيدِ الخطابِ الديني التي اجتهد رجال الدين والفكر في تحديدها وتأصيلها، وكذلك التَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعاصِرة والتي استطاعَ الدينُ الإسلاميُّ في معالجتِها مما يؤكد مرونةَ وأصالةَ الإسلامِ.

الإطَارُ النَّظَرِيُّ والدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ:

أولا - تَجْدِيدُ الخِطَابِ الدِّينِيِّ:

يعد الخِطابُ الدِّينيُّ المعاصر من أخطر القَضَايَا وأهمها التي تُثار في الحياة الرَّاهنة للمسلمين، وترجع تلك الأهمية والخطورة إلى شيوع الأميَّةِ الدِّينيَّةِ في أوساط المسلمين، فضلا عن الغَزو الثَّقافِيِّ الغربيِّ والحَملات الإعلاميَّة الشَّرسَة التي تُواجه الإسلام والمجتمعَات الإسْلاميَّة. ويقصد بالخطاب الديني " فهم الفقيه للإسلامِ، والصيغة المعينَة التي يعبر بها على فهمه الأول، وهو نص شرعي أو ما في حكم النص، وفهم بشري لمعاني النَّصِّ الشَّرعيِّ ولهذا فلا يمتنع أن يتجدد الفهم ويتغير (السلمي، 2010:633)، كما عرفه (غازي، 2016: 6) بأنَّه " خطابُ الدُّعاةِ والوعاظِ والخطباء والمفتين والباحثين، حيث يقدم إلى الجمهورِ على أنَّه الوصْفُ السليمُ والفَهمُ الصَّحيحُ للإسلامِ في عَقيدتِه ونظامِهِ الأخلاقيِّ وآدابه وشريعته ".

1 ـ مَفْهُومُ تَجْدِيد الخِطَابِ الدِّينِيِّ:

لقد تَعدَّدتْ المواضَعاتُ لتَحديدِ تَوصيفٍ دقيقٍ لمفهومِ تَجْدِيد الخطابِ الدينيِّ، فيقصد به " إعَادة تَكوين العَقلِ المسلمِ وتشكيل بنيته وفقًا لتصورِ الإسلامِ السليم للكَون والحياةِ والإنسان، ذلك التَّصور التَّوحيدي القويم المستمد من كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه وسلم) " (العلواني، 2001: 102). ويرى (دكير، 2004: 168) أن المقصودَ بتَجْدِيدِ الخطابِ الدينيِّ هو " التَّعاطي الإيجابِي التَّفاعلي بين الواقع الحي والمتغير باستمرار وبين قيم ومبادئ النص "، في حين أن (قطران، 2010: 300) بأنه " مَجموعة الأفكارِ والقيمِ والمساقاتِ المتعددة المستندةِ إلى النصِّ

الإسلاميِّ في هذا العصر المراد إيرادها إلى الجمهورِ بغرض الإفهامِ وتغيير السلوكِ".

أما (غازي، 2016: 6 ـ 7) فيوضح أن المقصودَ بتَجْدِيد الخِطابِ الدِّيني " إعادة صياغةِ وتشكيل العَقل العَربيِّ الإِسْلامِيِّ ليباشرَ مهامه التَجْدِيديَّة بِوعي يميز بين الثوابتِ والمتغيراتِ، وتحاول إيجاد حُلول لمشكلاتِ المجتمعِ ".

وباسْتقراءِ المواضَعاتِ المختلفةِ السَّابِقَة لمفهومِ تَجْدِيد الخِطاب الدينيِّ يمكن توصيفُ المصطلحِ من خلالِ التَّأكيد على الاستنتاجات الآتية:

أ ـ التَجْدِيد في الخطاب الديني يقصد به إصدار أحكام بشَأن القَضَايَا المعاصرة وفق معايير منضبطة وثابتة بقيمِ القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

ب ـ يعتبر الغرض الأبرز من تَجْدِيد الخطابِ الدِّينيِّ هو تحقيق الإفهامِ للإسلام الصحيحِ وتغيير سلوكِ المسلمِ وتعديل أنماطه المَعْرِفِيَّة وفق ضوابط الدِّينِ الإسلاميِّ.

ت ـ التَجْدِيد في الخِطاب الدينيِّ يعني العودة إلى المنابعِ والأصولِ عودة كاملة وصافية بهدفِ تحقيق فهمٍ صحيحٍ لها ومعالجة قَضَايَا ومشكلات الواقع في ضوئها.

ث ـ تَجْدِيد الخطَابِ الدِّينيِّ عملية متكاملة تستهدف أمرين أساسيين ؛ الدفاع عن الإسلام ضد محاولاتِ تشويهِه، والنُّهوض بالإنسانية من خلالِ التمسكِ بثوابتِ وركائز الدِّينِ الرئيسة.

2 ـ أسْبَابُ تَجْدِيد الخِطَابِ الدِّينِيِّ:

لقد جاءتْ الدَّعوة إلى تَجْدِيد الخطاب الديني عبر التَّاريخ نظرا للشعور بالحاجة المستدامة إلى تَجْدِيد تطوري يضمن فهم الإسلام وقواعده، ولقد وضَّح (الخولي، 2017: 16) أن التَجْدِيدَ في الخطابِ الدينيِّ بدأ مبكرًا منذ القرنِ الثَّالث الهِجري، ولا شك أن تدافع أسباب تَجْدِيد الخطابِ الديني في كل زمان مفَاده تحقيق استمرار حيويَّةِ الإسلامِ وصلاحيته لكل زمان ومكان، ومسايرته للتَّقدم الإنْساني المتَّصل.

ويمكن تحديد جُملة من الأسباب والعوامل التي تجعل من تَجْدِيدِ الخطابِ الدِّينيِّ الراهن ضرورة حَتمية وحاجة ملحة في النقاط الآتية:

أ ـ جُنوح الخطاب الديني ـ أحيانًا ـ إلى التجريح الشخصي أو الطائفي، فيضعف أثره ويقوى ضرره.

ب ـ ما ألصق بالدينِ الإسلاميِّ من عاداتٍ غير صحيحةٍ وهي خرافاتٌ بعيدة عن جـوهر الإسـلام وصحيحه.

ت ـ رسوخ العقل العربي تحت قيودِ الوهمِ والخرافات التي تحول بينه ويـن الإبـداع والتَجْدِيـد، وتوقف عقل الأمة الإسلامية عن الإضافة.

ث ـ شيوع الفَهمِ الخَاطئ لنصـوص الكتـاب والسـنة لـدى العامـة، وتصـدُّر أشـباه المثقفـين غـير المتخصصين للفتوى، والتسرع في إصدار الأحكام الشرعية دون تعمق أو وعي بفقه الواقع.

ج ـ تعرض الهوية الإسلامية لمحاولات المسخ والمحـو الممنهجـة مـن قبـل الدراسَـات الاسـتشراقيَّة التي تروج لضعفِ الحضارةِ الإسلاميةِ الرَّاهنةِ.

3 ـ أبْعَادُ الخِطَابِ الدِّينِيِّ المُعَاصِر:

تتطلب عملية تَجْدِيد الخطاب الديني ومحاولة إعـادة تشـكيله لمواكبـة تطـورات المجتمـع ومشكلاته توافر مجموعة من الأبعاد الرئيسة التي ينبغي أن ينطلق منها هذا الخطاب ؛ ليضمن استمراريته وبقاءه، وهذه الأبعاد لكي تتسم بالأصالة والتجدد لابد وأن ترتكـز عـلى ثمـة ضـوابط يمكن عرضها فيما يلي:

أ ـ التَّقعِيدُ والتَّأصِيلُ: ويعنـي الالتـزام بمصَـادر الفكـرِ الإسـلاميِّ ومنهجـه بهـدفِ عـدم الإخـلالِ بالقواعدِ والأصولِ الدينيَّةِ المتفق عليها.وهذا يشير إلى ضرورةِ الانطلاق من التَّصـورِ الإسـلاميِّ الصحيح، بحيث يكون الخطابُ الدِّينيُّ شارحا لقَضَايَاه الكبرى ومرسخا لها.

ب ـ الوَاقِعِيَّةُ: وتعني الواقعية مراعاة واقع الأمة وقَضَايَاها المعـاصرة والسـعي لتحقيـق مصـالح المجتمع ومطامحه، مع عدم الافتتان بالقَضَايَا التي لا تمس الواقع المعاش.

ت ـ العِنَايَـةُ بِالمصـطَلَحِ الإسْـلامِيِّ: ويشـير هـذا الضَّـابط إلى ضرورةِ أن يبنـى التَجْدِيـد وفـق المصطلحاتِ والمفاهيم الإسـلاميَّة الرَّصـينةِ، فـإن محاولـةَ الاجتهـاد في ضـبط المصـطلح تعـود بالنفع على تكوين خطاب ديني متجـدد مـن ناحيـة، ويتمتـع بالرُّسـوخِ واليقـين مـن ناحيـةٍ أخرى.

ث ـ مُرَاعَاةُ أَدَبِ الاختِلافِ: وتعني أن الإرغام على رأي واحد في الدعوة خطأ كبير، مع توجيه العناية إلى المجادلةِ بالتي هي أحسن، يقول تَعَالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (سورة النحل، 125).

أما أبعاد تَجْدِيد الخطاب الديني فهي مجموعة من التَّوَجُّهَات أو المعتقدات الدينية في موضوع معين أو قضية محددة (اجتماعية ـ اقتصادية ـ سياسية ـ ثقافية ـ بيئية ـ صحية) تتسم بالثبات كونها ترتكز على ضوابط العقيدة الإسلامية وأركانها الراسخة، وتنسجم مع متطلبات العصر، ويمكن تحديد أبعاد تَجْدِيد الخطاب الدِّيني في ضوء ما أسفرت عنه وثائق تَجْدِيد الخطاب الديني الصادرة عن الأزهر الشريف (2011م)، ووزارة الأوقاف المصرية في (2015)، وكذلك القانون رقم (51) لسنة 2015 الصادر عن السيد رئيس الجمهورية، وهي على النحو الآتي:

أ ـ اقْتِصَاد الدَّعوَةِ فِي الغَيبيَّاتِ: وذلك من أجل إراحةِ العقلِ من الدخول في تفاصيل قد تؤدي إلى كثير من الغموض والالتباس، والاكتفاء بالإجمال في معرفة الغيبيات للإيمان بها، مع النهي عن التفكير في دقائق ما يطلب الإيمان به. وهذا يتطلب من الخطاب الديني أن يعمق الإيمان بالغيب وبالآخرة. ويتضمن هذا البعد أيضا عدم تورط الإسلام في فرضيات العلم النسبية.

ب ـ الاجْتِهاد وفق الأُصُولِ: بمعنى جعل الاجتِهاد العقليِّ أساسًا للحياةِ الإسلاميَّة وفق ضوابط النَّصِّ القرآنيِّ والسُّنَّة النبوية ؛ بحيث يكون هذا الاجتهاد سَبِيلا للوفاءِ بجَديدِ حاجَاتِ الحياةِ نفسها. ولابد وأن يرتكز الخطاب على السَّند الشَّرعِي والأدلة الوُجوبيَّة من القرآنِ والسنةِ. والإسْلام حِين أقرَّ مبدأ الاجتهادِ فإن ذَلك جَاء انطلاقًا من حَقيقةٍ مفادها أن الحياةَ متجددة ومتطورة باستمرارٍ، ويرى (زقزوق، 2018: 19) أن الاجتهَاد هُو الآليَّة المشْروعَة التي تُسَاعد المسلم على تَطويرِ حَياتهِ ومجتمعِه والمشَاركة بِفاعليَّة في بنَاء السَّلام والاستقرار في نفسه وفي مجتمعه.

ت ـ شُمُولُ الرُّؤيَةِ المَعْرِفيَّة فِي التَّنَاوُلِ: بمعنى أن الخطاب الديني يصدر عن رؤية معرفية شاملة يولد منها منظومات فرعيَّة مُختلفة: أخلاقية، وسياسيَّة، واقتصاديَّة، وجمَالية. لِذلك

حَرَصَت الوثائق الرسمية التي دعت إلى ضرورةِ تَجْدِيد الخِطابِ الدِّينيِّ بأن يكـون النَّـاظِر في المسائلِ والقَضَايَا والنوازل على قدر كاف من اليقظة وجودة الذِّهن والمعرفةِ بالناس والمعرفةِ بالواقعِ المحيط به.

ث ـ التَّنمِيةُ المسْتَدَامَةُ: ينبغي أن يتضمن الخطاب الدينيِّ قـوة هائلـة إيجابيـة تشـحذ طاقـات الفرد للبناءِ والإعمار والإنتاج، والإخلاص في العملِ وتنميةِ المجتمعِ.

ج ـ نَبذُ العُنفِ والغُلُو في التَّكفيرِ: من أبرز أبعاد تَجْدِيد الخطـاب الـديني المعـاصر نبـذ العنـف وتأكيد قيمة الحوار وترسيخ أدب الاختلاف في الرَّأي، بحيث يتم التمسك بـالطرائق السـلمية في التغيير، والتحول من فكرة تفجير الجسدِ إلى تفجيرِ طاقاتِ العقلِ، مع نبـذ فكـرةِ الغلـو في تكفيرِ الفردِ والمجتمع.

خ ـ التَّوازُنُ والوَسَطيَّةُ: ويقصد بـه التـوازن في المـزج بـين العلـمِ والفكـر والعاطفـة عنـد تنـاول القَضَايَا المعاصرة، والتوازن في تناول حاجات المجتمع وفق أولويات تلك الحاجات، فضلا عـن التوازن على مستوى اللغة المستخدمة في الخطابِ الـدِّيني. ويشـترط في الخطـابِ الـدينيِّ أن يتمتعَ بالوسطية، حيث يمتاز الدين الإسلامي بالاعتـدال وتجنـب الغلـو والتَّقصـيرِ، والميـل إلى العدلِ، يقولُ تعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا) (سورة البقرة، آية 143).

د ـ مَنْهَجُ عَرضِ الخِطَابِ: بحيث يَنبغـي أن تتـوافر في الخِطـابِ الـدِّينيِّ المعـاصر مجموعـة مـن السماتِ التي تجعله يحقق أكبر عـدد ممكـن مـن أهدافِـه في فهـمِ الإسـلامِ الصَّحيحِ ومنهـا التنظيم والترتيب المنطقي في عرض الأفكار، و الاقتصاد في التَّعبير مَنعـا لِلغمـوضِ والإبهـام في الفهمِ، والرَّبط بين الأسبابِ والمقدِّماتِ والنَّتائجِ. وضرورة التركيزِ على المصطلحِ وضبطِه.

ذ ـ تَأكِيدُ مَقَاصِد الشَّريْعَةِ الإسْلامِيَّةِ: يقصد بالمقاصدِ الشَّرعية المعانيَ والحكمَ الملحوظةَ للشَّـارعِ في جميعِ أحوالِ التشريعِ أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظتهـا بـالكونِ في نـوعٍ خـاص مـن أحكامِ الشَّريعة، فيدخل في هـذا أوصـاف الشَّريعـةِ وغايتهـا العامَّـة، والمعـاني التـي لا يخلـو التَّشريع عن ملاحظتها.

ر ـ التَّخْصِيصُ في التَجْدِيدِ: بمعنى الرُّجوع إلى أهلِ الاختِصاصِ في المسَائلِ الفقهيَّةِ، وهـو

مسألة ضرورية للنجاح في مضمَار التَجْدِيد والتغيير في حياةِ الأمَّةِ. وفي هذا البعد يـتم تقـديم الشَّرعِ عَلى العقلِ، وهذا لا يعني إنكار العقلِ أو الدعوة لعدم إعمالِـه ؛ فللعقـلِ دورٌ عظـيمٌ في الإسلامِ، والقرآن الكريمُ حضَّ على استخدامِ التَّأملِ والتَّدبر، مثل قوله تعالى: (أَفَلا يَنْظُـرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَـالِ كَيْـفَ نُصِـبَتْ * وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ) (سورة الغاشية، 17، آية 20).

ز ـ العِنَايَةُ بالتَّأصِيلِ والتَّخْريْجِ: بمعنى ضَرورة أنْ يهتمَ الخِطابَ الدِّينيِّ ـ لاسيما المكتـوب ـ بـذكر أسماء السور القرآنية وأرقام آياتها الواردة به، وكـذلك السَّـعي في تَخـريج الأحَاديـث النَّبويَّـةِ الشَّريفَةِ.

ثانيا - التَّوَجُّهَات المَعْرِفيَّة المُعَاصِرَةُ:

يقصد بالتَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعاصرة مجموعة الأفكارِ والمعتقداتِ في موضـوعٍ معـينٍ والتـي تتسم بالثَّباتِ النِّسبيِّ، وتنسجم مع متطلباتِ وإحداثياتِ العصر، وهي التَّوَجُّهَات اللازم تَضمينها في المقرَّراتِ الجامعية وتشمل القَضَـايَا الاجْتماعيَّـة والسياسـيَّة والاقتِصَـاديَّة والصـحيَّة والثقافيَّـة المعاصِرة. ومُصطلح التَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعَاصِرة من المصطلحاتِ المثيرةِ للجدلِ فيما يسمى بعلم المستقبلياتِ الذي استأثر بالاهتمامِ مع انعطافَةٍ لنهايَاتِ القرنِ العشرين ؛ استجابة لما تثـيره مـن مُشكلات وقَضَايَا تفرز أسئلة تبحث عن إجابات شافية ووافية لها.

ويرى (هنتنجتون، 2014) في كتابِه " صِـدام الحضـاراتِ " أن الحقبـةَ الجَديـدةَ في السِّياسـةِ العالميَّة المتمثلة في الإعلامِ وتعدد الهوياتِ الثقافيَّةِ، وظهور ما يعرف لأول مرة بالكونيَّة الثقافيَّة، وتصاعد المد في الفصل بين السُّلطتين الروحيَّة والزَّمنيـة، أفـرزتْ ثمـة توجهـات معرفيَّـة تضـمَّنت قَضَايَا جديدة في الاقتصادِ والاجتماعِ والسياسَةِ.

ويمكن تحديد أبرز التَّوَجُّهَـات المَعْرِفِيَّـةِ المعـاصرةِ مـن خـلال مـا توصـلتْ إليـه الدِّراسَـاتُ السَّابِقَةُ وما تضمنتها من قَضَايَا ومشكلات معاصرة فيما يلي:

1 ـ التَّوجُّهُ المدنيُّ / المُواطَنَةُ: ويهتم هذا التَّوجُّه بالتَّربيةِ من أجـلِ المواطنـةِ، وهـي قضـية مهمـة مطروحة منذ سنوات وآن للتربيةِ أن تهتم بتكريس ثقافتها وتعزيز المفـاهيم المتضـمنة فيهـا، ويستهدف هذا التَّوجُّه إرساء قيمِ المواطنةِ وتعميقها لدى أفرادِ المجتمعِ.

2 ـ التَّوَجُّهُ العَالَمِيُّ: يشير التَّوجهُ العَالميُّ إلى كل ما يدور حول دولِ العالمِ الأخرى غير الدولة الأم من موضوعات وقَضَايَا، ويسعى هذا التَّوجُّه إلى أن يفهم الشعوب بعضها البعض ؛ من أجل شراكة فاعلة ونشر المحبةِ والتَّعاون والألفَةِ والتَّسَامُح بين شعوبِ العَالمِ. ويرى (مارتيولا Martorella، 1996) أن التربيةَ العالميةَ تهدف إلى إعدادِ الطَّالبِ للعيشِ في عالمٍ متداخلٍ، ومتعدد الأديانِ والثَّقافَاتِ.

3 ـ التَّوجُّهُ الاجتِمَاعيُّ:يشير علماء الاجتماعِ إلى حقيقة مفادها أن الميلادَ البيولوجيَّ للفردِ ليس أمرا حاسمًا في وجوده، لكن يظل العاملُ القاطعُ هو ميلاده الاجتماعي الذي يتحقق عن طريقِ الزواجِ وتكوينِ الأسرةِ (أورنيستن Ornstein، 1981). لذلك تعد التربيةُ الأسريَّةُ من أبرز العوامل وأهمها في تكوينِ شَخصيةِ المتَعلِّمِ.

4 ـ التَّوجه الاقْتصَادِيُّ:من أبرز ظواهرِ النِّصفِ الثَّاني من القرنِ العشرين ظاهرة العولمة، والتي يشير إليها (دياب، 2009، 7) بأنَّها " أم القَضَايَا في عَصرنا، لما تثيره من أسئلة، وتوظفه من برامج اقتصاديةٍ، وتحرره من مخططاتٍ استهلاكيَّةٍ سابقةٍ، وتبرره من سياسات.

5 ـ التَّوَجُّهُ الصِّحِّيُّ البِيئيُّ: للصحةِ أهميةٌ كبيرةٌ في حياة الإنسانِ، وهي إحدى مقومات الحياة السعيدةِ للفرد والمجتمعِ على السواء، ولكي يتجَنَّب المرءُ المشكلات والأزمات الصحيَّةَ عليه أن يكتسبَ مجموعةً من المعَارفِ والحَقائقِ الصحيَّة العَامَّة التي ترتبط بصحته وتجعله أكثر اندمَاجًا مع مُجتمعِه بصُورةٍ فاعلةٍ.

6 ـ التَّوَجُّهُ الفِكْرِي الثَّقَافِيُّ: لقد أفرزتْ العولمةُ أنماطًا متباينَةً من الثقافَةِ، ومن الخطاباتِ الثَّقافيَّةِ المتعددة والمتنوعة، ولاشك أن البعدَ الثقافيَّ من أكثر أبعاد ظاهرة العولمة وضوحًا بالنظرِ إلى فرص انتشارِه، لاسيما فيما يتعلق بِتقنيَاتِ الاتِّصالِ وقلة خضوعِه للتَّنظيمِ والرِّقابَةِ، ولقد أدَّى تَصاعُد المدِّ الثقَافي المتَوازي مع ظاهرةِ العولمةِ إلى ظهور خطاباتٍ ثقافيةٍ كونيَّةٍ تتناول موضوعات الحداثةِ، والنِّظام العالمي الجَديد، والتَّقدم التاريخي، وصِدام الحَضَاراتِ، مما أدى إلى صوغ خِطابات ثقافية كونية على أيدِي المفكرين الغَربيين تتميز باختراقِها لِحدودِ الجغرافيا والتَّاريخِ والثَّقافاتِ الوَطنيَّةِ.

ثالثا - تَقْوِيمُ الكِتَابِ الجَامِعِيِّ كَمُدْخَلٍ للتَّطْوِيرِ:

1 ـ أهَمِّيَّةُ تَقْوِيمِ الكِتَابِ الجَامِعِيِّ:

يعتبرُ الكِتابُ الجَامعيُّ ركنًا أصِيلا في التَّعليمِ الجَامِعيِّ ؛ حيث إنَّه يُعد الرَّكيزة الأساسية التي تكمل باقي الرَّكائِز من أجلِ الحُصولِ على نواتج التعلم المرغوبة والمقصودة والمخطط لها سَلفًا، ويرى (شحاتة، 2016: 87) أن الكتابَ في الميدان التَّربوي ترجمة لمحتوى المنهج الدراسيِّ، وبالنسبة للمعلم معينا على تنظيم عمله وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة، وبالنسبة للمُتعلم مَصدرًا رئيسًا للعِلمِ والمعرفة، وموجها نحو الأخذ بالمبادئ والقيم التي يتضمنها ويرجع إليها، معينا على الاستعداد للدرس ومتابعته واستذكاره ومراجعته.

وتشير دراسة (سالم، 2009: 76) إلى أهمية الكتاب الدراسي من حيث اهتمام التربويين بوضع مواصفات له، ووجود معايير يجب أن تتوافر فيه، لذا يرى أن المتابعة المستمرة للكتاب المقرر والقيام بعملية تقويمية له في غاية الأهمية ؛ لأن عمليةَ التَّقويمِ تعد وسيلة مهمة وضَرورية في معرفةِ مدى صلاحيةِ الكتابِ وجودته، ومدى مناسبته لحاجاتِ الطلابِ والمجتمعِ.

ولقد أشارت نتائج دراسات كل من (حماد، 2004) و(الناجم، 2005) و (جاب الله وسنجي، 2006) و (العجمي، 2008) و (سالم، 2009) و (الجهيمي، 2010) و (حجو، 2010) و (أبو شريخ، 2011) و (الجفري، 2014) و (مُحَمَّد، 2016) إلى أهمية الدور الذي تقوم به عملية التقويم في تطوير منظومة المنهج، وهذا يتوافق مع التوجه العالمي لتقويم المقررات الدراسية ؛ حيث قدمت الولايات المتحدة الأمريكية مشروعا عملاقا لتقويمِ محتوى المقرراتِ الدراسيَّة مثل مشروع (2061) بعنوان " العلم لكل الأمريكيين Science For All Americans " وهو مشروع تبنته الرابطة الأمريكية للتقدم العلمي AAAS والذي يقدم رؤية بعيدة المدى لإصلاح محتوى المقررات التعليمية وإيجاد معايير تعليم وطنية لتحسينِ تعليمِ العلومِ واللغة الإنجليزيَّة والرِّياضيات، وأن هذا لن يتحقق إلا من خلال تقويم عالي الجودة وإعَادة تصميمِ الأنظمةِ المَعْرِفِيَّة لمحتوى هذه المقررات (AAAS,2013).

2 ـ تَقْوِيمُ مُحْتَوَى الكِتَابِ الجَامِعِيِّ:

نظرا لأهميةِ المحتوى التَّعليمي فإنه نال قدرا من المعالجة تمثلت في تحليله وتعرف أجزائه وعناصره وأفكاره، وتنوعت الإجراءات التي يقوم بها المتخصصون لتجزئة المهمات التعليمية

المتضمنة بالمحتوى إلى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يمتلكه المتعلم ويوجد ضمن معرفته السَّابِقَة، فعملية تحليل المحتوى تحاول أن تجيب عن ثمة أسئلة مفادها ماذا على المتعلم أن يعرف كيف ينجز المهمة التعليمية ؟، وماذا على المتعلم أن يعرف كيف يصل إلى الهدفِ التعليمي ؟ (دروزة، 2007: 93).

3 ـ مَعَايِيرُ اِخْتِيَار المُحْتَوَى التَّعلِيمِيِّ:

هناك جُملةٌ من المعايير خاصة باختيارِ مُحتوى الكتابِ الدِّراسيِّ، وهذه المعايير يمكن أن تتخذ كإجراءٍ مهمٍ عند تقويمِ محتوى مقررِ " الدِّين وقَضَايَا العَصر " المقرر على طلابِ الفرقة الثَّانيةِ بشعبةِ اللُّغةِ العربيَّة (التَّعليم الاِبْتِدَائِيّ) بكلية التربية، وهي كالتالي (دروزة، 2007: 120-121 ؛ سالم، 2009: 84 ؛ شحاتة، 2016: 93 - 94):

- **الصِّدقُ Validity:** يعتبر المحتوى صَادقًا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعة.
- **الأهَمِّيَّةُ Significance:** يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة.
- **الاسْتِمرَاريَّة Continuity:** ويعني هذا المعيار أن ينظم المحتوى بطريقة تتيح للمتعلم ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل متتابعة، ومن شأن الاستمرارية أن تؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين.
- **القَابليَّة للتَّعلُّمِ Learnability:** ويكون المحتوى قابلا للتَّعلم عندما يراعي قُدرات الطلابِ متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، ومراعيًا لمبادئ التدرج في عرض الموضوعات المَعْرِفيَّة.
- **العَالميَّةُ Universality:** يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة العالمية للمجتمع ينبغي أن يربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله.

4 ـ تَحْلِيلُ مُحْتَوى الدِّينِ وقَضَايَا العَصْرِ فِي ضَوءِ أبعاد تَجْدِيد الخِطَابِ الدِّينِيِّ والتَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة:

لما كان المحتوى ركنا أساسيا في المنهج، ويعد من أبرز مدخلاته، فقد اهتم التربويون بالحكم على مدى استجابة المحتوى لمتطلبات أهداف التعليم، وهذا يقتضي تحليله إلى مكوناته ووصفها كميا من ناحية، ورصد ما إذا كان المحتوى معاصرا للمستجدات المَعْرِفِيَّة والمهارية والوجدانية الحديثة، ويعد أسلوب تحليل المحتوى أداة لتقويمه لاسيما حينما يسعى إلى وصف محتوى المقرر في ضوء متغيرات ثابتة ومحددة، هذا الوصف يسعى لرصد وجود أبعاد تَجْدِيد الخطاب الديني والتَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعاصرة في الموضوعات التي يدرسها الطلاب من خلال كتاب الدين وقَضَايَا العصر.

ولقد تعددتْ الدِّراسَاتُ التي استهدفت تحليل كتب المقررات الدينية في ضوء متغيرات متنوعة، مثل دراسة (الضوي، 2002) التي هَدفت الكَشف عن بعض مبادئ التربية الاقتصادية في مُحتوى مَناهج التربية الدينية الإسلامية، ودراسة (المهتدي، 2005) التي هدفت إلى تحليل وتقويم محتوى كتبِ التربية الإسلامية لطلاب الصف الثالث الثانوي، ودراسة (الشبول، 2014) التي هَدفت تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الذكاءات، ودراسة (السيقلي، 2012) التي استهدفت تعرف مدى تضمين محتوى كتبِ التَّربيَةِ الإسْلاميَّة بالمرحَلةِ الثَّانويَّة لقيمِ التَّسَامُح. بينما استهدفت دراسة (الرمانة، 2013) هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء القَضَايَا الفقهية المعاصرة.

أما دراسة (التويجري، 2015) فقد هدفت تحليل محتوى كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الوعي البيئي، في حين هدفت دراسة (المليجي، 2016) إلى تحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات تَجْدِيد الخطاب الديني، وهدفت دراسة (الغدوني، 2017) التي هدفت مستوى تضمين قيم التربية الإعلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (الجهني، 2017) التي قامت بتحليل محتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام.

وباستقراء نتائج الدراسات والبحوث السَّابِقَة نتبين أن هناك ضرورة حتمية في تضمين الكثير من التَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة في محتوى المقررات الدينية بالجامعة منها ما يتصل بمتغيرات العصر

التكنولوجية، ومنها ما يتعلق بضرورة تضمين بعض المبادئ الاقتصادية، ومنها ما يتعلق بتنمية الوعي البيئي لدى الطلاب، وكذلك تضمين مجموعة من القَضَايَا الفقهية المعاصرة التي يجب إكسابها للطلاب. فضلا عن قلة الدراسات والبحوث التي اهتمت بتحليل محتوى المقررات الدينية بالجامعة، فنجد دراسة (حماد، 2004) التي هدفت تحليل محتوى مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة في ضوء قَضَايَا معاصرة، ودراسة (الناجم، 2005) التي استهدفت بناء برنامج لتطوير منهج الثقافة الإسلامية لطلاب جامعات وكليات المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة.

ولاشك أن هناك ضرورة في تضمين أبعاد تَجْدِيد الخطاب الديني والتَّوَجُّهَات المَعْرِفِيَّة المعاصرة في محتوى مقرر الدين وقَضَايَا العصر ترجع لتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

أ ـ تقدير الطالب لتأثير معطيات العصر وتطور العلاقات المَعْرِفِيَّة.

ب ـ التحول من أحادية الصوت إلى تعددية الطرح المعرفي فيما يتعلق بالقَضَايَا الدينية.

ت ـ تلبية احتياجات الطلاب المَعْرِفِيَّة فيما يتعلق بالظواهر والمشكلات المستجدة على المجتمع.

ث ـ إدراك الطالب لمرونة التشريع الإسلامي ومدى قدرته على معالجة القَضَايَا المعاصرة.

الفصل السابع

تدريس الصرف العربي

اِسْتِخْدَامُ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ الخَرَائِطِ المَفَاهِيْمِيَّةِ فِي اِكْتساب القَواعِد الصَّرفِيَّةِ ومَهَاراتِ التَّفكيرِ النَّاقِدِ

مقدمة:

يتبوأ الصرف مكانة بارزة في اللغة العربية ؛ لاختصاصه ببنية الكلمة، وصحة الأداء اللغوي للفظ العربي وسلامته، فضلاً عن أنه يعد ميزان اللغة العربية، وإليه يحتاج جميع أهل العربية؛ لأن به تعرف أصول كلام العرب. كما أن الصرف " أحد الروافد المهمة التي تمد اللغة العربية بالمفردات الجديدة إضافة إلى روافدها الأخرى مثل الاشتقاق والتوليد والتركيب" (علي، 1988: 49).

ويعد الصرف من أهم العلوم العربية ؛ لأن عليه المعول في ضبط صيغ الكلم، ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها، والعلم بالجموع القياسية والسماعية والشاذة، ومعرفة ما يعتري الكلمات من إعلال أو إبدال أو إدغام، وغير ذلك من الأصول التي يجب على كل أديب وعالم أن يعرفها؛ خشية الوقوع في أخطاء يقع فيها كثير من المتأدبين الذين لا حظ لهم من هذا العلم الجليل النافع (الغلاييني، 2008: 6).

ويشير (الحملاوي، 1997: 9) إلى فضل علم الصرف بقوله " فما انتظم علم ألا والصرف واسطته، ولا ارتفع منارة ألا وهو قاعدته، إذ هو أحد دعائم الأدب وبه تعرف سعة كلام العرب، وتتجلى به فوائد الألفاظ القرآنية والأحاديث النبوية". وفي هذا الصدد نفسه يوضح ابن جني مكانة علم الصرف والتصريف بقوله " وهذا القبيل من العلم أعني التصريف يحتاج إليه أهل العربية أتم حاجة، وهم إليه أشد فاقة لأنه ميزان العربية، وبه تعرف أصول الكلام من الزوائد الداخلة عليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق لأنه وقد يؤخذ جزء كبير من اللغة

بالقياس، ولا يوصل إلى تلك إلا من طريق التصريف (ابن جني، 1986: 2).

ولعل دراسة الصرف تعد ضرورة حتمية ؛ فهو من أسس الدراسة في كل لغة، إذ كلما كانت اللغة واسعة ونامية ازدادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وتراكيبها بوصفها العمود الفقري للغة الذي يحدد بناء الجملة المنظمة(التميمي، والزجاجي، 2004: 37). ولشدة ارتباط علم الصرف بالنحو العربي جمع أكثر العلماء بينهما وأطلقوا عليهما اسماً واحداً هو (القواعد) Grammar أي قواعد اللغة، على أساس أن النحو لا ينفصل عن الصرف ولا يستغني أحدهما عن الآخر (فولد فيشر، 1980: 290).

ويرى بعض علماء اللغة العربية ضرورة أن يسبق الصرف النحو ؛ لأن الأول يختص بدراسة الكلمة المفردة، على حين يختص الثاني بدراسة الكلام المركب أي الجملة، ومن ثم فإن معرفة الكلمة جوهرية جداً في معرفة الجملة، كما أن الصرف يعد مصدراً للتوسع اللغوي بما يوفره من وسائل عديدة لتكوين كلمات جديدة، بالإضافة إلى المهمة التي يقوم بها داخل المنظومة اللغوية وهي المهمة التي لا تقتصر على الأمور المتعلقة بشكل الكلمات، بل تتعداها إلى دراسة الصلة بين مباني الكلمات ومعانيها وخصائصها النحوية (علي، 1988: 245؛ عبد الغني، 2007: 7).

ويرى (ابن جني، 1960: 4) أن يكون درس الصرف قبل درس النحو، وأن مسائل الصرف وقضاياه يجب أن ترمي إلى خدمة النحو وتمهد له، وهذا ما أشار إليه بقوله " فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، لذا فمن الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشئ الثابت ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة.

وتعليم القواعد الصرفية بالمرحلة الثانوية يقصد من ورائه تكوين الحاسة اللغوية لدى المتعلم، والتي تجعله ملماً بإرشادات اللغة، وواعياً برموزها، ومدركاً لوقع الكلمة، ويستطيع من خلالها ضبط بنية الكلمات العربية ليصح نطقها، وتسلم حروفها من التصحيف (مجاور، 1998: 373)، (إبراهيم، 2002: 7). وتجدر الإشارة إلى أن تعليم القواعد الصرفية ليس غاية، وإنما وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وتكوين عادات لغوية سليمة، وأن تعلم القواعد وحدها في نظر علماء التربية ليس السبيل الوحيد إلى ذلك، ولكن توجد أساليب أخرى تتعاون مع القواعد في تحقيق هذا الغرض، منها البيئة اللغوية الصالحة التي يشيع فيها استخدام الفصيح، ومنها كثرة

المران على الصحيح من الكلام والكتابة.

وباستقراء أدبيات تدريس الصرف العربي، يمكن تحديد أبرز أهداف تعليم القواعد الصرفيـة للطلاب بالمرحلة الثانوية في الأهداف الآتية:

1ـ تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط، وفهم العلاقات بين التراكيب المتشابهة.

2ـ تعين المتعلمين في الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها المختلفة.

3 ـ تدريب الطلاب على الاشتقاق واستعمال المعاجم العربية، وتنمية ثروة الطلاب اللغوية.

4 ـ تمرين الطلاب على التفكير المنظم والاستنباط والاستنتاج.

5 ـ تقويم اللسان وعصمة الأسلوب من الخطأ واللحن.

6 ـ ضرورة لفهم النص القرآني، والنصوص الأدبية وكلها مبان لغوية.

7 ـ تزويد الطلاب بطاقة من المعاني والمفردات والتراكيب مما ينمي حصيلتهم اللغوية؛.

ومع تلك الأهمية والمكانة التي يمثلها الصرف العربي وقواعده داخـل منظومـة اللغـة، فقـد صار مشكلة من المشكلات التعليمية التي تواجه المتعلمين. ولم يعد يلقى منهم إقبالاً عليـه، بـل إنهم ينظرون إليه على أنه مادة مفروضة عليهم، فيضيقون بـه وبقواعـده، ، ويبغضـون حصـته، ويرون فيه مادة صعبة لا يسهل لهـم قيادهـا. بـل وأصبح فهـم القواعـد الصرفيـة مـن أصـعب المشكلات التي يواجهها الطلاب وأعقدها، ولذا فقد أصبحت عندهم مصدر نفور، بل ومن اللغة بشكل عام، ومن ثم تعالت صيحات الشكوى من إخفاق الطلاب في تعلمه.

و نشط التربويون في تحديد الصعوبات التي تواجه تدريس مادة الصرف، وأرجعوا صعوبتها إلى طريقة التدريس، لا قضية بنية المعرفة الصرفيـة، وأن صـعوبة القواعـد الصرفيـة أو سـهولتها ليست إلى مادتها، وإنما يرجع هذا عـلى طريقـة تدريسـها، ويشـير إلى هـذا (يـونس، 1977: 71) حيث يذهب إلى أن طريقة تدريس القواعد اللغوية مسئولة عن بعد هـذا العلـم عـن المواقـف العملية، فهي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة، ومن هنا يشعر كثـير مـن المتعلمـين بعـدم جـدوى تدريس القواعد حيث إن طريقة تدريس القواعـد اللغويـة مسـئولة عـن بعـد هـذا العلـم عـن المواقف العملية، فهي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة، ومن هنا يشعر كثـير مـن المتعلمـين بعـدم جدوى تدريس القواعد.

وأكـدت نتـائج بعـض الدراسـات مثـل دراسـة (عسر، 1987)، و(سـعد، 1988)، و(محمـد، 2003)، ودراسة (إبراهيم، 2005)، ودراسـة (الشـناوي، 2008) عـلى أن معظـم الطـلاب يعـانون صعوبة في التعامل مع العلاقات الذهنية المتبادلة بين المفـاهيم والقواعـد المجـردة، بالإضـافة إلى ضـعف طـلاب المرحلـة الثانويـة تحديـداً في القيـام بعمليـات التصـنيف والاسـتنباط والاسـتنتاج للقواعد اللغوية.

وأضحى أنه ما يجـب أن نلتفـت إليـه في مؤسسـاتنا التعليميـة هـو البحـث عـن الأسـاليب والاستراتيجيات والأدوات التعليمية التي تجعل تعليم القواعـد والمفـاهيم ذات المعنـى وتعلمهـا بعيداً عن التعلم الاستظهاري، وهنـا ظهـرت في المؤسسـات التعليميـة الحديثـة عـلى يـد نوفـاك وجوين Novak & Gowin استراتيجية مبتكرة للتعليم والتعلم هـي خريطـة المفـاهيم، جـاءت تطبيقاً لنظرية أوزوبـل للـتعلم ذي المعنـى مـن خـلال شـكل تخطيطـي يوضـح تلـك المفـاهيم وعلاقتها في كل من الاتجاه الرأسي والأفقي، حيث إن الخريطـة الناتجـة تمثـل تنظـيماً للمفـاهيم الخاصة بموضوع ما (شحاتة، 2008: 115).

وتعد استراتيجية الخرائط ذات المفاهيم أداة لجعل المعاني والعلاقات أكثر حسـية، ويسـهل إدراكها، وهذه المخططات ما هي إلا عمليات حدسية، لذلك فإن الاجتهادات في بنائها يـؤدي إلى تمييز علاقات ومعاني جديدة، فضلاً عن عملية بناء الخرائط ذات المفاهيم تشـكل نشـاطاً خلاقـاً يمكن أن يساعد في تطوير الإبداع والتفكير لدى كل من المعلم والطلاب(قطامي وقطامي، 2001: 252).

ويؤكد نوفـاك وجـوين Novak & Gowin أن خـرائط المفـاهيم خطـة ومحاولـة لمسـاعدة المتعلمين على فهم عملية بناء المعرفـة، ويقترحـان تسـاؤلاً هـو: مـن أيـن يبـدأ إنتـاج المعرفـة؟، والأساس الفلسفي للإجابة عن هذا السؤال هو جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بنية المعرفة وبناء المعنى، وأن أفضل نظرية تعلم تركـز عـلى المفـاهيم بصـفتها أداة يبنـي عليهـا الأفـراد معـانيهم الداخلية الخاصة هي النظرية التي اقترحها أوزوبل (نوفاك و جوين، 1995: 11- 13).

وخرائط المفاهيم عبارة عن تنظيم هرمي متسلسل ثنائي البعد لبنيـة مجـال معـرفي مـا، أو وحدة دراسية. وهذا التنظيم يوضح العلاقات بين المفاهيم (Bankratuis:1990, 316)، و تعنـي كذلك رسوماً تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسـلة بـين مفـاهيم فـرع مـن فـروع

المعرفة والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع (Papajohn,2002:219).

وتستخدم الخرائط ذات المفاهيم بصفتها استراتيجية تدريس فعالة لنقل المعارف والقواعد، حيث تعتبر الجسر المعرفي الذي يربط المعلومات التي سيجري تعلمها بالمعلومات السابقة للمتعلم، وهذه الاستراتيجية توفر وسيلة لتنظيم المادة الجديدة، فضلاً عن أنها تسهم في تعزيز المشاركة الفعالة للمتعلمين من خلال العمليات الفكرية التي يمارسونها في أثناء عرض الدرس (عطية، 2008: 249). ومن شأن ذلك الإسهام في زيادة استيعاب المتعلمين؛لأن المعلومات التي تقدم من خلال الخرائط المفاهيمية تجعل التعلم ذا معنى من خلال ربط المعلومات بالمفاهيم.

وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم حيلة ذهنية معرفية متقدمة يتحايل فيها المتعلم على تخزين المعرفة بهدف استحضار هذه التجربة عند الحاجة إليها، وهي أداة مثيرة للتفكير وتثير العمل الذهني بطريقة تصويرية توظف فيها عمليات ذهنية غير الصورة اللفظية مما يثير التعلم ويغنيه، وتجعل الخريطة الذهنية التعلم فعالاً ونشطاً (قطامي و الروسان، 2005: 7).

وتعتبر استراتيجية الخرائط ذات المفاهيم أداة لتخطيط المحتوى المعرفي وتنظيمه بصورة متكاملة، حيث تفيد في تركيز انتباه مصممي المناهج على تدريس المفاهيم والقواعد، وعلى تخطيط الأنشطة التعليمية المختلفة وتصميمها(محمود، 2005: 301)، كما تعتبر أداة توضح وتبرز الأفكار التي يتم تعليمها. كما أنها من أكثر استراتيجيات التدريس الحديثة مناسبة لتدريس القواعد اللغوية، ولا سيما القواعد الصرفية؛ حيث إنها تعمل على تقديم المفاهيم الصرفية بأسلوب يتوافق مع بنية الطلاب المعرفية، حتى يسهل تذكرها، ويشجع على دراستها، وتساعد على التعلم ذي المعنى للقواعد بدلاً من الحفظ والاستظهار الذي ينتج عنه لفظية التعلم، ويؤدي بدوره إلى انخفاض في مستوى التعلم والمتعلمين، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (رجب، 2003) التي اهتمت بفحص أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم، وأوضحت الدراسة كفاءة الاستراتيجية في تنمية الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

وأشارت نتائج بعض الدراسات التربوية إلى فعالية استخدام استراتيجية الخرائط ذات المفاهيم في تدريس القواعد اللغوية بصفة عامة، مثل دراسة باري بلاك 2002) (Barry Blake ,التي أوضحت فعالية الخرائط المفاهيمية في تحليل القواعد اللغوية، ودراسة سينثيا فيشر (2002) Cynthia , التي أبرزت دور استراتيجية الخرائط ذات المفاهيم في مساعدة الطلاب

على تفسير الأفعال النحوية والأزمنة، ودراسة بابلو جامالو (Pablo Gamallo , 2002) التي أوضحت فعالية الخرائط المفاهيمية في مساعدة المتعلمين على معرفة العلاقات بين المعاني، ودراسة (إبراهيم، 2005) التي اهتمت بالكشف عن فعالية استخدام المنظمات المتقدمة ومنها خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو دراسة المادة، ودراسة (عبد الرحمن، 2007) التي اهتمت بالمقارنة بين استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

وإذا كان لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية دور في اكتساب القواعد الصرفية، ومناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، فإن لها دوراً آخر في تنمية التفكير الناقد، الذي أصبح من الأهداف المهمة للتربية، حيث إن التفكير الناقد من أكثر جوانب حركة مهارات التفكير نمواً وشيوعاً على مستوى العالم المتقدم، وذلك لأن البيئة العالمية السياسية والاقتصادية، بل والبيئة القومية والوطنية وما بها من تحديات ومشكلات تجعل التفكير الناقد أساسياً(جابر و حسن، 2001: 18)، فهو أمر مطلوب تحقيقه من الناحية القيمية والأخلاقية، لأن التفكير الناقد يعد من أحد الشروط التي يجب أن يحققها الفرد ليكون متعلماً.

وتشكل المخططات ذات المفاهيم التي تشتمل على أطر وإجراءات أدوات قوية لمساعدة الطلاب على التفكير الناقد، وتعيين مواضيع المعلومات، وانتقائها، وتسلسلها، وإدماجها، ومن ثم إعادة تركيبها مرة جديدة (قطامي و الروسان، 2005: 30)، بالإضافة إلى أن المتعلم أثناء استخدامه وتصميمه للخرائط المفاهيمية يقوم بعمليات مثل المقارنة بين خصائص المفهوم وسماته، والاستنتاج، والتصنيف وهي تتطلب منه عمليات ذهنية عالية، مما تجعله أكثر فعالية (ريان، 2006: 246). فاستراتيجية الخرائط المفاهيمية لا تعترف بالدور السلبي للمتعلم، بل تؤكد على دوره النشط في ربط المعارف التي يتعرض لها بمعارفه السابقة، والتفكير فيها؛ بهدف صنع المعنى، وتكوين بناء معرفي متكامل خاص به.

وأشار (حبيب، 2007: 591) إلى دراسة هارت Hart,1990) (والتي أبرزت نتائجها إلى أن الخطوات الأولى المفيدة في تعلم كيفية التفكير الناقد هي تعليم الطلاب التركيز على دراسة عناصر الموضوع وأساسياته، وخلق مخطط مفاهيمي من أجل فهم الموضوع أو المشكلة.

وقد نشط الباحثون في الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخرائط ذات المفاهيم في

تنمية التفكير الناقد ومهاراته، وتشير بعض الدراسات السابقة إلى الدور الذي تلعبه الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد، مثل دراسة ديانو وسامسون (1998) Diano& Samson ،، ودراسة (الدردور، 2001) التي أوضحت أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (الجلاد، 2005) التي أبرزت أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية والتفكير الناقد.

تدريس الصرف في المرحلة الثانوية:

1 ـ المفهوم والأهمية:

الصرف لغة يعني " رد الشئ عن وجهه أي التغيير، ومنه تصريف الآيات، أي تبيينها، وتصريف الرياح، أي جعلها جنوباً وشمالاً وصباً ودبوراً " (السمان، 1979: 8). أما في الاصطلاح فيعرف (الإستراباذي، 1982: 1) الصرف بأنه " علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب". أما الأشموني (د.ت، 236) فيطلق التصريف على شيئين ؛ الأول هو تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة الضروب من المعاني كالتصغير والتكسير، واسم الفاعل واسم المفعول، والشئ الثاني هو تغيير الكلمة لغير معنى طارئ، ولكن لهدف آخر، وينحصر ذلك في الزيادة، والحذف، والإبدال، والقلب والنقل، والإدغام.

ويعني مصطلح الصرف أنه علم "يختص بدراسة بنية الكلمة العربية، وما يطرأ عليها من تغيير، سواء كان هذا التغيير بإضافة حروف أو نقصانها" (حسنين، 1987: 91). والبنية هي الهيئة التي تكون عليها الكلمة مراعى فيها التشكيل الداخلي من الحركات الثلاث أو السكون. كما يعني الصرف أنه " علم يبحث في أبنية الكلمة العربية وصيغتها، وبيان حروفها من أصالة، أو زيادة، أو حذف، أو صحة، أو إعلال، أو إبدال" (عبد الغني، 2007: 23). بينما يرى (بشر، 1997: 2) الصرف بوصفه مصطلحاً يعني " دراسة البنية أو البحث في القواعد المتصلة بالصيغ واشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغيير أبنية الألفاظ للدلالة على المعاني المختلفة".

وللصرف أهمية كبيرة تتمثل في تنمية ثروة الطلاب اللفظية، وثقل أذواقهم الأدبية ؛ حيث إن الكلمات والصيغ اللفظية هي المادة اللغوية الأساسية التي تدون بها المعارف، وكلما اتسعت حصيلة المتعلم من الصيغ والكلمات التي يكتسبها ازداد فهمه وإدراكه للمقروء، والاستماع، والتعبير السليم شفهياً وكتابياً، فضلاً عن أن اطلاع الفرد المستمر على الصيغ والبنى

اللغوية تزيده جرأة أدبية وألفة بالنصوص الأدبية التي يدرسها كما أن البناء الصرفي للألفاظ يلعب دوراً أساسياً في نمو الطاقة اللفظية وتطورها، فيساهم في تحسين علاقات المتعلمين الاجتماعية التي تعتبر ضرورية للمجتمع.

2 ـ منزلة علم الصرف بين علوم العربية:

تعد دراسة الصرف مفيدة ومكملة لتعليم النحو العربي، والصلة بينهما واضحة وقديمة؛ لأن بين العلمين علاقة وطيدة، بل إن بعض التعريفات القديمة دمجت النحو والصرف معاً تحت اسم النحو، وفي علم اللغة المعاصر يدمجان معاً تحت اسم القواعد (موسى، 2006: 19). ويشير (علي، 1988: 247) إلى العلاقة الوثيقة بين العلمين باعتبار أن الصرف وسيط لغوي يجمع بين هيكلة النحو وتحليله الفونولوجي وبين اطراد الاثنين، وإذا كان النحو هو أساس الخاصية الخلاقة لتنوع الاستخدام اللغوي بما يتيحه من تركيبات لا نهائية للجمل، فالصرف بلا شك هو مصدر التوسع اللغوي، بما يوفره من وسائل عديدة لتكوين كلمات جديدة، ويمثل الصرف وضعا مثاليا لإبراز ثنائية التحليل والتركيب (علي، 1988: 247).

وللصرف دور رئيس في تحديد العلاقات التي تربط بين مفردات المعجم التي تحكم بالتالي أسلوب تبويبه وتنظيمه. وكلمة " مورفولوجي " Morphology التي تعني باليونانية دراسة الشكل، لا تعطي دلالة حقيقية لمهمة الصرف داخل المنظومة اللغوية، وهى المهمة التي لا تقتصر على الأمور المتعلقة " بشكل الكلمات بل تتعداها إلى دراسة الصلة بين مباني الكلمات ومعانيها وخصائصها النحوية والفونولوجية (علي:1988، 245).

وتبدو العلاقة بين علم الصرف ومهارات الكتابة واضحة ؛ حيث إن مهارات التعبير تتكون من متطلبات عدة تتداخل فيما بينها، وتقوم على علاقات وثيقة متصلة، وكل منها لا يمكن أن تكون منفصلة عن الأخرى، وحتى تتم الكتابة بفعالية ونجاح لابد من تكامل المهارات في الموقف التعبيري الواحد. ويشير (الحلاق، 2007، : 73)، إلى أن مهارات التعبير تندرج تحتها مهارات ترتبط بالمفردات وتتضمن الصياغة الصرفية الصحيحة، وسلامة التركيب الصرفي.

3 ـ أهداف تدريس القواعد الصرفية في المرحلة الثانوية:

في ضوء أهمية علم الصرف، وارتباطه بعلوم العربية، وبالنظر إلى خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية، وتحليل أدبيات تعليم القواعد اللغوية بصفة عامة، والقواعد الصرفية بصفة

خاصة، و يمكن تحديد أهداف تعليم القواعد الصرفية في المرحلة الثانوية في الأهداف الآتية:

أ ـ تعويد المتعلم على الأساليب العربية، وإدراك الخطأ فيما يقرأ، ويسمع، ويكتب.

ب ـ إعطاء المتعلم وسيلة أساسية من وسائل زيادة الثروة اللغوية.

ج ـ تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط، وفهم العلاقات بين التراكيب المتشابهة.

د ـ وقوف الطلاب على أوضاع اللغة وصيغها المختلفة.

هـ ـ تدريب المتعلمين على الاشتقاق واستعمال المعاجم العربية.

و ـ تقويم اللسان وعصمة الأسلوب من الخطأ واللحن.

ز ـ مساعدة الطلاب في تطبيق التعميمات والمفاهيم في مواقف لغوية مختلفة.

ثانيا - استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

المفهوم والأهمية:

أدى اهتمام علماء التربية بتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين إلى تبني استراتيجيات جديدة تركز على المنحى الذي يؤكد مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، لذا حظي موضوع فهم كيف يتعلم المتعلم بصورة عامة، ونوع المساعدة التي يمكن أن تقدم له عند تعلمه القواعد والمفاهيم اللغوية بصورة خاصة بالمزيد من الاهتمام والدراسة.

وقد نتج عن هذا الاهتمام والدراسة تبني استراتيجيات جديدة في ضوء ما بينته نتائج البحوث التي أشارت إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لا يتعلمون من معلميهم كيف يتعلمون، وعليه فقد أثمرت الجهود المبذولة لمساعدة المتعلم كيفية التعلم إلى ظهور استراتيجيات جديدة سميت"باستراتيجيات الإدراك المتعمق "، التي تسعى لأن يكون للتعلم معنى عند المتعلم، وتتلخص هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلم في عملية التعلم بطريقة يتحقق معها التعلم ذو المعنى (شبر، 1997: 147).

وقد أجمع المربون على أن خرائط المفاهيم هي رسوم توضيحية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم، وتحاط هذه

المفاهيم بأطر (دوائر، أو مربعات) يربط بعضها بالبعض الآخر بأسهم، أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقات بين المفاهيم، وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، وتسمى خطوط الربط، أو الوصلات ويكتب عليها أفعال أو حروف، أو شبه جمل تسمى كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقات بين المفاهيم.

وتعتبر استراتيجية الخرائط المفاهيمية منحى معرفياً يتم فيها تحليل المفهوم وبنائه بطريقة ذاتية، ينمو فيها المتعلم ليحقق هدفه وهو تحقيق المعنى، والمعنى مرتبط بعملية الفهم الذي يشكل دافعاً مستمراً للتعلم. وللخريطة المفاهيمية أهمية كبيرة؛ إذ تعتبر إسهاماً معرفياً تعمل على تطوير التعلم، والتخطيط للتعلم، كما تزود المتعلم بمهارة معرفية لم تكن لديه من قبل، مثل اكتشاف علاقات، وروابط، وشبكات للعلاقات تربط أجسام المعرفة، وتجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطاً وفاعلية، بالإضافة إلى أن المتعلم من خلال استخدامها يمارس عمليات معرفية تنبؤية، وتخمينية، وتمييزية، لاستخلاص المعنى.

دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية اكتساب القواعد الصرفية:

تعد استراتيجية الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات المهمة في جعل المتعلم أكثر فاعلية، وهذا ما أكده كثير من الدراسات إلى أن استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس لعبت دوراً مهماً في التعليم الذاتي والتوجيه، وضبط عملية التعلم، كما أنها ساعدت الطلاب على فهم دورهم كمتعلمين، وخلقت مناخاً تعليمياً قائما على الاحترام المتبادل بين المعلم وطلابه.

ولما كانت القواعد الصرفية في الأساس عبارة عن مجموعة من المفاهيم الرئيسة يندرج تحتها مفاهيم أخرى فرعية، تحتاج إلى تبسيط وتوضيح للعلاقات بينها، حتى يتم تعلمها بشكل أفضل وبطريقة سهلة، ويتحقق هذا التعلم من خلال خرائط توضح المفاهيم الصرفية الواردة بالقاعدة، وهذا من شأنه أن يساعد على تسهيل الجانب النظري للقاعدة الصرفية.

ويسهم استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد الصرفية في تحقيق عدد من الأهداف المهمة لكل من المتعلم والمعلم، ففيما يخص المتعلم تكمن أهميتها فيما يلي:

1 ـ تساعد على ربط المفاهيم الصرفية الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنية المتعلم المعرفية.

2 ـ تساعد المتعلم في البحث عن العلاقات بين المفاهيم الصرفية.

3 ـ تمكن المتعلم من إدراك أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين المفاهيم.

4 ـ تدرب المتعلم على إعداد ملخص للقاعدة الصرفية في شكل مخطط ذهني يمكن رسمه على الورق.

5 ـ تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة للقواعد الصرفية التي سبقت دراستها.

6 ـ تقود الطلاب إلى المشاركة الفعالة في تكوين بنية معرفية متماسكة مرتبطة بالمفهوم الأساسي.

7 ـ توفر قدراً من التنظيم الذي يعد جوهر التدريس الفعال، وذلك بمساعدة الطلاب على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية.

أما فيما يخص المعلم، فتكمن أهمية استراتيجية الخرائط المفاهيمية فيما يلي:

1 ـ تصبح الخطة التنظيمية للدرس أوضح للمعلمين حيث يشكلون خريطتهم للمفهوم أو القاعدة لذلك الدرس.

2 ـ تظهر خريطة المفاهيم أهمية الدور الذي تقوم به اللغة في تبادل المعلومات والمعارف.

3 ـ يمكن استخدامها كمنظم متقدم قبل الدخول في الدرس، كما يمكن استخدامها في نهاية الدرس كخلاصة له.

4 ـ تمكن المعلم من قياس مدى تطور المفاهيم لدى طلابه، ومستوى تغيرها.

5 ـ تساعد المعلم على تقويم تقدم الطلاب في عملية التعلم.

بناء الخريطة المفاهيمية:

يشير أوجيما ماكي Ojima Maki(2004) إلى أن عملية بناء خرائط المفاهيم تتضمن أربعة نشاطات رئيسة هي كالآتي:

ـ تحديد المفهوم الرئيس للخريطة المفاهيمية.

ـ تحديد المفاهيم الفرعية التي تندرج تحت هذا المفهوم الرئيس.

ـ تحديد العلاقة بين المفهوم الرئيس، والمفاهيم الفرعية عن طريق وصلات أو كلمات أو أسهم.

ـ التأكد من صحة العلاقات بين المفاهيم..

استراتيجية الخرائط المفاهيمية وتنمية التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد بأنه عبارة عن خليط من عدة اعتبارات توجه الفرد نحو مراعاة وجهات نظر الآخرين، وتحثه على البحث عن بدائل لوجهات نظرهم، بينما عرفته ساندرا ماكي Saundra Mekee بأنه "عملية إنشاء ومتابعة للأسئلة حول أفكار واحدة غير متوقعة ومناقشة الطلاب بكثافة أو تأكيد مناقشة الطلاب. أما بول ريتشارد Richard (Paul ,1995) فيعرف التفكير الناقد على أنه "عملية تنظيم للنشاط العقلي يتعلق ببراعة التصور العقلي، وعملية التطبيق، والتحليل، والتأليف، والتركيب، والملاحظة، والاستنتاج، والتوجيه".

وأشار (Hart,1990) إلى أن الخطوات الأولى المفيدة في تعليم كيفية التفكير الناقد للطلاب هي تعليم الطلاب التركيز على دراسة العناصر الأساسية لمشكلة معينة، وأشار إلى وجود ارتباط موجب دال بين استخدام المخططات الذهنية والرسوم التوضيحية وتنمية التفكير الناقد من حيث مشاركة الطلاب، وتشجيع المعلم، والتفاعل بين الطلاب (نقلاً عن حبيب، 2007: 591).

وقد تعددت مهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته، والنظر إلى أهميته من زوايا مختلفة، والأطر المفسرة له، و يتفق كل من (محمود، 1975: 6، وقطامي، 1990: 709، ورومسكي Rumiski,1994:20، وجروان، 2002: 70 ـ 71، و البكر، 2002: 78ـ79، و إبراهيم، 2006: 100ـ102) في تحديدهم لمهارات التفكير الناقد، ويمكن عرضها كما يلي:

1 ـ **الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

2 ـ **تعرف الافتراضات:** وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة، أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

3 ـ **التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة، وتعرف التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا

كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

4 ـ **الاستنباط:** ويشير إلى القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

5 ـ **تقويم الحجج:** أي قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها، أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات والبيانات.

وفي هذا الصدد تعد استراتيجية الخرائط المفاهيمية بوصفها إحدى استراتيجيات التعلم النشط من أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ حيث إنها تسهم في تحديد المشكلات تحديداً دقيقاً، مما يساعد في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان والدليل، وتعمل على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات والمفاهيم، وهذا معناه القدرة على التصنيف والتمييز، بالإضافة إلى القدرة على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وترتيبها حسب درجة ارتباطها بالموضوع وأهميتها.

ويرى كل من (حجازي، 2005: 54) و (عليان، 2007: 405) أن الخرائط المفاهيمية من أكثر الأساليب مناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد؛حيث يمكن الاستعانة بها لتوضيح الأفكار المتناثرة بأجزاء مختلفة في شكل ما، وأنها تستخدم عادة في مواقف التعلم التي تتضمن عمليات المقارنة والتصنيف، هذا بالإضافة إلى كونها أحد أوعية المعرفة التي يمكن عن طريقها نقل المعلومات والمعرفة بهدف الحفظ والتنظيم، واستخلاص ومعالجة المعلومات.

المراجع

أولاً ـ المراجع العربية:

- إبراهيم قشقوش(1989): سيكولوجية المراهقة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- أحمد حسن حنورة (1982): مقياس التمكن من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية (مستوىا لمثقفين وطلاب الجامعات). كلية التربية ـ جامعة طنطا.
- أحمد حسن حنورة (1988): دراسة تحليلية لمدى مناسبة المهارات اللغوية للمراحل المختلفةوفقاً لأراء عينة من الموجهين والمدرسين. مجلة كلية التربية ـ جامعة طنطا آرثر كوستا (1997):قراءات في تعليم التفكير.ت: جابر عبد الحميد. دار النهضة العربية ـ
- أحمد الخليوي (2003): فن القراءة ـ منتدى البرمجة اللغوية
- السيد عبد الحميد سليمان (2003): سيكولوجية اللغة والطفل. دار الفكر العربي ـ
- آلن مولي وآلن دف(1997): استخدام الأساليب المسرحية في تعلم اللغة.ترجمة:علي الغامدي، الرياض، مكتبة العبيكان
- آمال حمزة المرزوقي(1998):الجدل والحوار أسلوبان للتربية في القرآن الكريم..القاهرة..
- أمل علي المخزومي(1995): دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات.رسالة الخليج العربي. الرياض.مكتب التربية العربي.
- أنور محمد الشرقاوي (1991): التعلم ـ نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية ـ
- بشير عبد الرحيم الكلوب(1988): التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.عمان.دار الشروق.
- بليغ حمدي إسماعيل (2001):أثر استخدام أسلوبين للمناقشة في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل الديني والاتجاه نحو بعض قضايا المقرر لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية، جامعة المنيا.
- بليغ حمدي إسماعيل(2002): التربية الإسلامية وبناء المجتمع المعاصر. صحيفة الندوة.

مكة المكرمة ـ السعودية.

- بليغ حمدي إسماعيل(2004): أهمية تدريس التربية الدينية الإسلامية. آفاق الجامعة، تصدر عن المركز الإعلامي بجامعة الملك خالد.أبها ـ السعودية.
- بليغ حمدي إسماعيل(2004): التربية الأخلاقية والتحديات التي تواجهها. آفاق الجامعة، تصدر عن المركز الإعلامي بجامعة الملك خالد.أبهاـ السعودية.
- بليغ حمدي إسماعيل (2008) فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب واستخدام هذه الاستراتيجيات والكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (اللغة العربية والتربية الدينية) بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة ـ جامعة المنيا.
- بليغ حمدي إسماعيل (2010): الرائي ـ مقالات في فقه الوطن والمواطنة. القاهرة ـ مكتبة الكرمة الثقافية. الطبعة الأولى.
- تشومسكي(1996): اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد- العراق.
- تيسير طه وآخرون(1992):أساليب تدريس التربية الإسلامية. عمان.دار الفكر للنشر.
- ثائر حسين وعبد الناصر فخرو (:2002):دليل مهارات التفكير. دار الدرر، عمان
- جابر عبد الحميد جابر(1999): استراتيجيات التدريس والتعلم.، دار الفكر العربي.
- جاك ريتشاردز، ثيو روجرز(1990): مذاهب وطرائق في تعليم اللغات. الرياض.
- جميل صليبا(1987): معجم المصطلحات الفلسفية بالألفاظ العربية والإنجليزية والفرنسية. بيروت. دار الكتاب اللبناني.
- جودث جرين (1990): التفكير واللغة. ترجمة:عبد الرحمن بن عبد العزيز.الرياض
- جوزيف لومان(1989): إتقان أساليب التدريس. عمان، مركز الكتب الأردني.
- جيلان بتلر وتوني هوب (1998): إدارة العقل ـ تدريب العقل على التركيز وترتيب الأفكار لرفع مستوى قدراتك العقلية. مكتبة جرير ـ الرياض.

- حامد عبد السلام زهران(1995): علم نفس نمو الطفولة والمراهقة.القاهرة، عالم الكتب.
- حسن جعفر الخليفة(2003): المنهج المدرسي المعاصر. الرياض. مكتبة الرشد.
- حسن حسين زيتون(1994): تصنيف الأهداف التدريسية محاولة عربية.، دار المعارف.
- حسن سيد شحاتة(1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.القاهرة، الدار العربية للكتاب.
- حسين مؤنس(1999): المصريون والحضارة. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حنان عبد الحميد العناني(2000): الدراما والمسرح في تعليم الطفل.عمان، دار الفكر.
- خديجة محمد حاجي(2000):تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.
- ابن خلدون (1981): مقدمة ابن خلدون. القاهرة. دار نهضة مصر. الطبعة الثالثة.
- داوسن (1989): الدراما والدرامية.ت/ جعفر الخليلي. منشورات عويدات، باريس.
- داود عبده (1979): نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً. مؤسسة دار العلوم ـ الكويت. ط1
- راتب قاسم عاشور (2003): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان.
- ربيكا أكسفورد (1996): استراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (1998):الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها، تطويرها، تقويمها. دار الفكر العربي ـ القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (1998): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكرالعربي
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2000): تعليم العربية والدين بين العلم والفن. دار الفكرالعربي ـ القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء حلمي (2006): تعليم القراءة والأدب ـ استراتيجيات

مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي ـ القاهرة.

- رشيد البكر النوري (2002): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض،
- رمزية الغريب(1996) التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.
- روث بيرد وجيمس هارتلي(1992): التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا.جدة. مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- سامح جميل عبد الرحيم(1997):وعي معلمي المستقبل بالمشكلات الاجتماعية في المجتمع العربي. دراسة ميدانية.مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية جامعة المنيا، العدد الثالث، المجلد العاشر يناير، ص ص256ـ282.
- سمير شريف استيتية (2001): علم اللغة التعلمي. أربد، الأردن ـ دار الأمل.
- سمير عبد الوهاب أحمد (1988): المهارات اللغوية العامة للدراسة الجامعية وتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط،
- سهام محمد العراقي(1983): في التربية الأخلاقية ـ مدخل لتطوير التربية الدينية. الإسكندرية.مكتبة المعارف الحديثة.
- السيد محمد أبو هاشم (1999): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد33، سبتمبر.
- السيد ياسين(1999): أبعاد الشخصية المصرية.القاهرة.الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن شرف النووي(1989): رياض الصالحين. القاهرة، مكتبة الحديث.
- صفاء يوسف الأعسر(2000): الإبداع في حل المشكلات. القاهرة. دار قباء.
- طه علي الديلمي وسعاد الوائلي(2003): الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان
- عبد الحميد يونس(1998): مجتمعنا. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (د.ت): التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- عبد العزيز السريع، تحسين إبراهيم (1993): المسرح المدرسي في دول الخليج العربية ـ الواقع وسبل التطوير. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد اللطيف خليفة(1993): سيكولوجية الاتجاهات. القاهرة، دار غريب.
- عبد المعطي نمر موسى(1992): أساليب تدريس الشريعة الإسلامية منهج وتطبيق.الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم الحفني(1994):موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة. مكتبة الأنجلو
- عبد المنعم المليجي(1955): تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق. القاهرة. منشورات جماعة علم النفس التكاملي.
- عزت عطوي (2007): أساليب البحث العلمي. دار الثقافة للنشر. عمان، الأردن.
- فؤاد البهي السيد(1998): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة.
- فؤاد مرسي(1999): أبعاد الشخصية المصرية. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فتحي عبد الرحمن جروان(2002): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. عمان، الأردن.
- فتحي علي يونس (2001): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مطبوعات كلية التربية، جامعة عين شمس
- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة (1987): تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. المنصورة، شركة عامر.
- فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة(1998): أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة ـ القاهرة.
- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة(1999): طرق تدريس اللغة العربية. برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين. برنامج تحسين التعليم الأساسي. القاهرة
- فريد جبرائيل نجار(1960): قاموس التربية وعلم النفس التربوي. بيروت. منشورات

الجامعة الأمريكية.

- أبو القاسم الزمخشري(1985): أساس البلاغة. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- كمال عبد الحميد زيتون(1997): التدريس نماذجه ومهاراته. الإسكندرية. المكتب العلمي
- كينث هوفر(1988) دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية.دمشق. سلام للترجمة والنشر.
- لورانس بسطا ذكري(1995): مهارات الدراسة والاستذكار، الدافعية الدراسية والابتكار:دراسة عاملية مقارنة.ـمجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(28).
- مجمع اللغة العربية(1972): المعجم الوسيط.بيروت. دار إحياء التراث العربي.
- مجمع اللغة العربية(1990): المعجم الوجيز. القاهرة. الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- محمد بن أبي بكر الرازي(1993): مختار الصحاح. بيروت. مكتبة لبنان.
- محمد حبيب الله (2000): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان
- محمد حمود (1993): تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء. ديداكتيكا. الرباط.
- محمد رأفت عثمان(1991):الحقوق والواجبات والعلاقات الدولية في الإسلام، دار الضياء.
- محمد زياد حمدان(1998): الحوار والأسئلة الصفية ـ إثارة التفكير بالتربية.الأردن.
- محمد شحادة زقوت (1997): المرشد في تدريس اللغة العربية. الجامعة الإسلامية.
- محمد طه (2006): الذكاء الإنساني. اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. عالم المعرفة.
- محمود كامل الناقة (1997): البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاتها.
- محمود كامل الناقة (2001):تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية. كلية التربية ـ جامعة عين شمس.
- مسفر الزهراني(2004): استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين. مكة المكرمة
- مصطفى إسماعيل موسى(1997): تدريس التربية الإسلامية، أسس نظرية ونماذج

تطبيقية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- مصطفى إسماعيل موسى(1998): تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين، المنهج والطريقة. العين. دار الكتاب الجامعي.
- مصطفى إسماعيل موسى(2002): قضايا وتجارب حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.المنيا.دار الصفا للطباعة.
- مصطفى إسماعيل موسى(2002): طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية.المنيا..
- ميشال زكريا(1982): الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.
- ناصر حسين الموسوي(1991): أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها معلمو التاريخ. القاهرة، دراسات في المناهج وطرق التدريس.
- نبيل علي(1998):العرب وعصر المعلومات. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- نعمات أحمد قاسم (1996): التوجه الديني الظاهري والجوهري وعلاقته ببعض الاستجابات العصابية لدى طلاب الجامعة.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة جنوب الوادي.
- هاشم السامرائي(1994): طرائق التدريس وتنمية التفكير.الأردن
- وزارة التربية والتعليم (2005):قرار تطبيق نظام التقويم التربوي الشامل على الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.
- يوسف قطامي وخالد الشيخ(1992): الأسئلة الصفية وصياغتها. رسالة المعلم، الأردن.
- يوسف قطامي ونايفة قطامي(2001): سيكولوجية التدريس.عمان.دار الشروق.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Ahmad,M. Abdelhafez(2005):The Effects of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of First Year EFL Students. MA. Faculty of Education.Minia University.
- Amal Farid Abo – Hadid(2000):The Effectiveness of the Cognitive and Metacognitive Strategies on Developing Secondary School Students Receptive Skills. Ph.D. Women College for Arts, Science and Education. Ain Shams University.
- Anita Wenden(1998): Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall. New York.
- Alesandro&Patriza(2000): Metacognition Knowledge about Problem
- Solving methods. British Journal of Educational Psychology. Vol . 70, part1 ,March,pp1- 15.).

* Alexander Von Humboldt(2002):Linguistic Proficiency. Online, www.google. htm.p.1

- Azza Ahmed Hamdy(2002):Implementing Metacognition Strategies to Enhance the Non Specialized EFL Teachers Reading Comprehension ,Awareness and Interests. Faculty of Education Journal. Zagazeg University. No.40,pp.283- 370.
- Barbara,G.Davis(1993): Tools For Teaching.san Francisco, josses.
- Brown(1986):The Role of metacognition in reading and studying in orasanu Ed reading comprehension.Hillsdale.
- Chapllen(1971):Dictionary of Psychology- new York.
- Francis Hunkins(1995):Teaching Thinking Through Effective Questioning.Noorwood.
- Payne & Manning (1996):Self –Talk for Teachers and Students: Metacognitive Strategies For Personal and Classroom Use.University of Georgia. http://www. Metacognition.Edu/ Google.htm

- Jedge,O.J (1990):The Effect of Concept Mapping on Students Anxiety and Achievement Biology. Journal of Research in Science Teaching. Vol.27, No.10,pp.951- 960.
- Kramasch Claire (1996): Proficiency Plus: The Next Step. ERIC Digest.: http://www. Proficiency.Edu/.htm
- Lee Swanson & Trahan(1996):Learning Disabled and Average Readers Working Memory and Comprehension: does metacognition play a role?. British Journal of Educational Psychology.N.66.pp333- 355.
- Mahmoud, Ezz Al Arab(2003):Utilisation des Strategies Metacognitives pour le Developpement des competences de la lecture Critique en Francais Chez les Edudiants de Facultes de Pedagogie. These de magestere. Universite de Mansoura Faculte de Pedagogie Damiette.
- Micheal Guerero (1995): Hand Book of English Language Proficiency Tests.EAC- WEST.New Mexico Highlands University. December, A// HANDBO. HTM.
- (130) Micki.C, (1999): A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension. Master Project , San Diego State University. http://www. read metacognition.Edu/ Google.htm
- (131)Oneil&Abedi(1996): Reliability and Validity of a state Metacognitive
- Inventory: Potential for Alternative Assessment. Journal of Educational Psyhology,vol.80,No4,pp234- 245.
- Sahar. EL Shoura (1999): The Effectiveness of some Metacognitive Strategies on Developing Critical Reading Awareness of prospective Teachers of English. PII,D. Dissertation of Zagazig University.
- Saleh , Saleh M (1999):Cognitive and Metacognitive Learning Strategies used by Adult Learners of Arabic as a Foreign Language.M.,ED. Dissertation Abstracts International. Vol.60,No.11,May.
- Schrew & Dennison (1994): Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology. Vol.19- No,4,pp.460- 475.

- Schraw,G (1997):The Effect of Generalized Metacognitive Knowledge Test Performance and Confidence Judgments. Journal of Experimental Education.Vol 65- N2.pp135- 146
- Stipek, D (1998): Motivation to Learn. From Theory to Practice.
- London, Allyn and Bacon.
- Susan Sunny(2004): Metacognition in the Adult Learner. MA. Weber State University, Ogden UT,USA...:http://www. Metacognition.Edu/ Google.htm
- Symons &Others(1999):Middle School Students information seeking Skills and Metacognitive Awareness. Poster presented at the Biennial meeting of the Society. Research in Child Development .April .pp15- 18.
- Syndy Stone(1998): Metacognition, Reading, and Test Taking. Ed.D. Tennessee University. Dissertation Abstracts International. Vol.59,No.9. March.
- Vassos& Lidgus(1996): Increasing Achievement of At –Risk Students Through the Use of Metacognitive Strategies.Master Action Research Project ,St. Xavier University.p.79.
- William Halsey(1977):Merite Students Dictionary- vol 1
- Wong , B (1986): Metacognition and Special Education: A Review of AView. Journal of Special Education. Vol.20,No.1,pp.9- 29.
- Zohreh Eslami Rasekh (2003): Metacognitive Strategy Training for

الفهرس



أعد هذا الكتاب من أجل المساهمة في تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وهو موجه في المقام الأول إلى القائمين على تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكذلك يمكن أن يفيد منها طلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية والآداب ودار العلوم، بما يتضمنه الكتاب من توجيهات وإرشادات تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم. وكذلك الاستعانة باستراتيجيات التدريس أثناء قيامهم بالتدريب في التربية الميدانية. فإن الصورة الحالية لتدريس اللغة العربية بالمرحلتين الثانوية والجامعية تحتاج إلى إعادة النظر من حيث تحديد أهدافه، والاهتمام بتنمية التفكير والإبداع، ومعرفة طرائق تدريسه، الأمر الذي نتج عنه ما نراه اليوم من ضعف ملحوظ، وتدن واضح في مستوى الطلاب في ممارسة عمليات التفكير، والكفاءة اللغوية، بالإضافة إلى معاناتهم في القراءة الإبداعية للنصوص الأدبية، وضعف الإنتاج اللغوي الكتابي.

هذا ما دفع المؤلف إلى التصدي بالإجابة عن السؤال المستدام: هل واقع تعليم اللغة العربية يرقى إلى منزلتها؟، وإلى الدور الذي ينبغي أن تحققه والوظائف التي ينبغي أن تقوم بها، ويمكننا من أن تكون أداة فاعلة في مساعدة المناهج الدراسية على مواجهة التحديات المطروحة؟ أم أن هذا الواقع هو التحدي الأكبر والحقيقي للمناهج الدراسية؟

